



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **BOUDALI, IMEN**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D401 ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS, LITERARIOS Y TEATRALES**  
DEPARTAMENTO DE: **FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN**  
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 31/05/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de M<sup>a</sup>. **CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ**.

Sobre el siguiente tema: *APRENDIZAJE Y USO DE LAS PREPOSICIONES DEL ESPAÑOL POR ALUMNOS TUNECINOS ÁRABO-PARLANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>1</sup> de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): Sobresaliente

Alcalá de Henares, 31 de Mayo de 2017

EL PRESIDENTE

EL SECRETARIO

EL VOCAL

*Inmaculada Penades Martínez*  
Fdo.: .....

*Nieves Mendizábal de la Cruz*  
Fdo.: *Nieves Mendizábal de la Cruz*

*Rolfa Nami*  
Fdo.: .....

Con fecha 29 de junio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- ☐ Conceder la Mención de "Cum Laude"  
☒ No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

*Quadrado R*

FIRMA DEL ALUMNO,

*Imen Boudali*  
Fdo.: .....

*Imen Boudali*

<sup>1</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



Universidad  
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES  
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD, 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 29 de junio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por BOUDALI, IMEN, el día 31 de mayo de 2017, titulada *APRENDIZAJE Y USO DE LAS PREPOSICIONES DEL ESPAÑOL POR ALUMNOS TUNECINOS ÁRABO-PARLANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 2 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve no otorgar la Mención de "cum laude" a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 11 de julio de 2017  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS  
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO  
PEREZ JUAN RAMON - DNI  
.03087239H  
Fecha: 2017.07.12 22:29:58 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: BOUDALI, IMEN

Secretario del Tribunal: MARÍA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO.

Directora de Tesis: M<sup>a</sup>. CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ



PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA

**APRENDIZAJE Y USO DE LAS PREPOSICIONES DEL  
ESPAÑOL POR ALUMNOS TUNECINOS ÁRABO-  
PARLANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.  
IMPLICACIONES DIDÁCTICAS**

Tesis Doctoral presentada por

**IMEN BOUDALI**

**2017**



PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA

**APRENDIZAJE Y USO DE LAS PREPOSICIONES DEL  
ESPAÑOL POR ALUMNOS TUNECINOS ÁRABO-  
PARLANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.  
IMPLICACIONES DIDÁCTICAS**

Tesis Doctoral presentada por

**IMEN BOUDALI**

**Directora:**

**DRA. MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ**

**Alcalá de Henares, 2017**

**D. Manuel PÉREZ JIMÉNEZ**  
DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y  
DOCUMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ,

**H A C E   C O N S T A R**

Que la Tesis Doctoral presentada por **D<sup>a</sup>. Imen Boudali**, titulada *"Aprendizaje y uso de las preposiciones del español por alumnos tunecinos áraboparlantes de Educación Secundaria. Implicaciones didácticas"*, bajo la dirección de la Doctora D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Carmen Fernández López, reúne las condiciones científicas necesarias para su presentación y defensa en este Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá.

Y para que conste donde convenga, a los efectos oportunos, firmo el presente en Alcalá de Henares, a catorce de marzo de dos mil diecisiete.

  
Fdo.: Manuel Pérez Jiménez

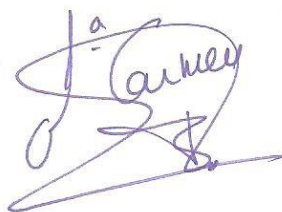


**Dra. D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> del CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ,**  
PROFESORA TITULAR DE LENGUA ESPAÑOLA

**H A C E            C O N S T A R**

Como Directora de la Tesis Doctoral de **Dña. Imen Boudali**, titulada **“Aprendizaje y uso de las preposiciones del español por alumnos tunecinos árabo-parlantes de Educación Secundaria. Implicaciones didácticas”**, que este Trabajo de Investigación reúne las condiciones científicas necesarias para su presentación y defensa en el Departamento de Filología, Comunicación y Documentación.

Y para que conste donde convenga, a los efectos oportunos, firmamos el presente en Alcalá de Henares, a 9 de marzo de dos mil diecisiete.



Fdo.: M<sup>a</sup> del Carmen Fernández López

## DEDICATORIA

*Al alma de mi padre*

*A mi querida madre Faouzia*

*Madre la vista es muy hermosa desde la cumbre. Gracias por haberlo sacrificado todo por mis hermanas y por mí.*

*A los dos amores de mi vida, mi marido Abdelhamid y mi hijo Majd*

*Lo siento por las innumerables horas de mi ausencia. Gracias por su constante apoyo, por estar siempre ahí sin condiciones y por aportarme fuerza y fe en lo que hago.*

*A mis queridos suegros Fátima y Amor, mil gracias por su constante ayuda, por su infinita bondad y por estar siempre a mi lado cada vez que lo necesitaba.*

*A mis hermanas Dorra, Salma y Mouna y a mis cuñados Slim, Sami y Nejm Eddine.*

*A mis queridísimos sobrinos Samar, Maya, Anas, Saïf y Aziz con mucho amor y cariño.*

*A M<sup>a</sup> Carmen, Juan, Carmen y Beatriz. Gracias por vuestra modestia, bondad y ánimos tan sinceros.*

*A mi profesor de la Secundaria Slah Ben Atra. Mil gracias por haberme transmitido tu pasión por la lengua de Cervantes.*

*A mis amigos Khaled, Lamia, Faten y a toda la familia Mani.*

*A todos mis alumnos de español de antes y de ahora del Instituto Superior de Lenguas de Moknine.*

***A todos mis familiares y conocidos en Túnez y en Madrid***



## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la directora de esta investigación, la profesora María del Carmen Fernández López, por depositar su confianza en mí.

Gracias por su amabilidad, comprensión, paciencia y cercanía a pesar de los miles de kilómetros que nos separaban durante la elaboración de la tesis.

Gracias por su modestia, sus sabios consejos, su vocación universitaria, su incansable dedicación al conocimiento científico y su siempre presurosa atención y disposición a enseñar y ayudar.

Su espíritu enérgico ha incitado mi ilusión por la investigación y ha inculcado en mí la pasión por la lingüística. Gracias del alma por todo querida *M<sup>a</sup> Carmen*.

Les doy las gracias a todos mis profesores de primer curso de Doctorado del Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá por los ánimos que siempre me daban y por todo el cariño incondicional; a los profesores Inmaculada Penadés Martínez, Manuel Martí Sánchez, Francisco Moreno Fernández, Ana Cestero Mancera, Ingmar Shörman y a todo el cuerpo docente y administrativo de la UAH que siempre me han acogido con afecto y cariño enormes.

Agradezco a todos mis profesores del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Manouba. Gracias por sus esfuerzos y por la formación en español que me han dado.

Doy mis sinceras gracias a los profesores, inspectores y a los alumnos de español de la Educación Secundaria en Túnez por su colaboración desinteresada.

Agradezco mucho a Ahlem Ben Saber y Aida Kammoun, mis dos profesoras de francés y de árabe de la Secundaria, que me han revisado y corregido las partes francesa y árabe de mi investigación. Gracias por su ayuda incondicional.

Por último, mi más sincero agradecimiento a la Agencia Española de Cooperación Internacional por haber colaborado en la realización de mi sueño.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>1. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE TÚNEZ Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA</b>	13
<b>1.1. La diversidad lingüística de Túnez y el contacto de lenguas</b>	13
1.1.1. Aproximación a la lengua árabe del alumno tunecino	14
1.1.1.1. El árabe clásico	15
1.1.1.2. El árabe moderno	17
1.1.1.3. El árabe dialectal	18
1.1.2. La lengua bereber	21
1.1.3. El francés	23
1.1.4. El inglés y otras lenguas extranjeras	29
<b>1.2. La enseñanza del español en Túnez</b>	32
1.2.1. Breve historia de la enseñanza del español en Túnez	33
1.2.2. El español en la Enseñanza Secundaria	34
1.2.3. El español en la Enseñanza Superior	36
1.2.4. El Instituto Cervantes de Túnez: centro de enseñanza no reglada de mayor prestigio	37
<b>1.3. A modo de conclusión</b>	39
<b>2. SOBRE EL CONCEPTO DE PREPOSICIÓN</b>	46
<b>2.1. Breve recorrido por las diferentes definiciones de la preposición</b>	46
2.1.1. Introducción	46
2.1.2. Diferentes concepciones de la preposición	47
2.1.2.1. <i>La preposición como elemento de relación</i>	47
2.1.2.1.1. Bernard Pottier	47
2.1.2.1.2. <i>Esbozo de una nueva gramática de la lengua española</i>	51
2.1.2.1.3. Samuel Gili Gaya	52
2.1.2.1.4. Otros partidarios de la teoría relacional: Cano Aguilar y García Yebra	52
2.1.2.1.5. <i>Nueva Gramática de la lengua española</i>	53
2.1.2.2. <i>La preposición como elemento relacionante y subordinante</i>	54

2.1.2.2.1. María Luisa López	54
2.1.2.2.2. Ramón Trujillo	56
2.1.2.2.3. Otros partidarios de la teoría relacional y de subordinación: Pedro Carbonero Cano y Vidal Lamíquiz	58
2.1.2.2.4. Marcial Morera	59
2.1.2.2.5. María Victoria Pavón Lucero y María del Carmen Fernández López	62
2.1.2.3. <i>La preposición como transpositor o traslativo</i>	63
2.1.2.3.1. Charles Bally	63
2.1.2.3.2. Lucien Tesnière	64
2.1.2.3.3. Otros partidarios de la teoría de la transposición: César Hernández Alonso	67
2.1.2.4. <i>La preposición como marcador semántico objetivo</i>	67
2.1.2.4.1. Francisco Osuna García	67
<b>2.2. Concepto de preposición, base de nuestra investigación</b>	70
<b>2.3. Conceptos estrechamente relacionados con la preposición en árabe, en francés y en español</b>	76
2.3.1. El paradigma	77
2.3.1.1. Inventario de las preposiciones árabes	77
2.3.1.2. El paradigma de las preposiciones francesas	79
2.3.1.3. El paradigma de las preposiciones españolas	80
2.3.2. El elemento inicial o elemento regente	86
2.3.3. El término de la preposición o el elemento regido	88
2.3.4. Contracción de las preposiciones	91
 <b>3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS USOS Y VALORES DE LAS PREPOSICIONES EN ÁRABE, FRANCÉS Y ESPAÑOL</b>	 94
<b>3.1. El análisis contrastivo: principios metodológicos, objetivos y críticas</b>	94
3.1.1. La hipótesis del análisis contrastivo	96
3.1.1.1. La adquisición de lenguas como formación de hábitos	96
3.1.1.2. La interferencia	97
3.1.1.3. Las versiones de la hipótesis del análisis contrastivo	99
3.1.2. El análisis contrastivo y sus aportaciones a la enseñanza de segundas	

lenguas	101
3.1.3. Críticas	102
<b>3.2. Estudio contrastivo de los usos y valores de algunas preposiciones del árabe, del francés y del español</b>	105
3.2.1. Consideraciones previas al análisis contrastivo	105
3.2.1.1. Propósito del análisis contrastivo	105
3.2.1.2. Corpus de preposiciones: Identificación y criterios de selección	108
3.2.1.3. Planteamiento metodológico	112
3.2.2. Análisis contrastivo de las preposiciones y de sus valores en árabe moderno, en francés y en español	116
3.2.2.1. إلى / à / à	116
3.2.2.1.1. Usos temporales	116
3.2.2.1.1.1. Usos comunes	116
3.2.2.1.1.2. Usos divergentes	117
3.2.2.1.2. Usos espaciales	121
3.2.2.1.2.1. Usos comunes	121
3.2.2.1.2.2. Usos aparentemente comunes	122
3.2.2.1.2.3. Usos divergentes	124
3.2.2.1.3. Usos nocionales	126
3.2.2.1.3.1. Usos divergentes	126
3.2.2.1.4. Usos funcionales	130
3.2.2.1.4.1. Usos divergentes	130
3.2.2.1.5. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de إلى , à y a	132
3.2.2.2. avec / con	138
3.2.2.2.1. Usos temporales	138
3.2.2.2.1.1. Usos divergentes	138
3.2.2.2.2. Usos nocionales	138
3.2.2.2.2.1. Usos divergentes	138
3.2.2.2.3. Usos funcionales	141
3.2.2.2.3.1. Usos divergentes	141
3.2.2.2.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de	

avec y con	142
3.2.2.3. من / de / de	145
3.2.2.3.1. Usos temporales	145
3.2.2.3.1.1. Usos comunes	145
3.2.2.3.1.2. Usos divergentes	145
3.2.2.3.2. Usos espaciales	146
3.2.2.3.2.1. Usos comunes	146
3.2.2.3.2.2. Usos divergentes	149
3.2.2.3.3. Usos nocionales	150
3.2.2.3.3.1. Usos comunes	150
3.2.2.3.3.2. Usos aparentemente comunes	151
3.2.2.3.3.3. Usos divergentes	152
3.2.2.3.4. Usos funcionales	155
3.2.2.3.4.1. Usos divergentes	155
3.2.2.3.5. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste	
de من , de y de	156
3.2.2.4. منذ / منذ / depuis / desde	161
3.2.2.4.1. Usos temporales	161
3.2.2.4.1.1. Usos comunes	161
3.2.2.4.2. Usos espaciales	161
3.2.2.4.2.1. Usos divergentes	161
3.2.2.4.3. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste	
de منذ / منذ , depuis y desde	162
3.2.2.5. في / en / en	165
3.2.2.5.1. Usos temporales	165
3.2.2.5.1.1. Usos comunes	165
3.2.2.5.1.2. Usos divergentes	166
3.2.2.5.2. Usos espaciales	168
3.2.2.5.2.1. Usos aparentemente comunes	168
3.2.2.5.2.2. Usos divergentes	169
3.2.2.5.3. Usos nocionales	172
3.2.2.5.3.1. Usos comunes	172
3.2.2.5.3.2. Usos divergentes	172

3.2.2.5.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de في, en y en	175
3.2.2.6. entre / entre	180
3.2.2.6.1. Usos temporales	180
3.2.2.6.1.1. Usos divergentes	180
3.2.2.6.2. Usos espaciales	180
3.2.2.6.2.1. Usos divergentes	180
3.2.2.6.3. Usos nocionales	182
3.2.2.6.3.1. Usos divergentes	182
3.2.2.6.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de entre y entre	183
3.2.2.7. vers / hacia	186
3.2.2.7.1. Usos temporales	186
3.2.2.7.1.1. Usos aparentemente comunes	186
3.2.2.7.2. Usos espaciales	187
3.2.2.7.2.1. Usos divergentes	187
3.2.2.7.3. Usos nocionales	187
3.2.2.7.3.1. Usos divergentes	187
3.2.2.7.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de vers y hacia	188
3.2.2.8. حتى / jusque / hasta	191
3.2.2.8.1. Usos temporales	191
3.2.2.8.1.1. Usos comunes	191
3.2.2.8.2. Usos espaciales	191
3.2.2.8.2.1. Usos comunes	191
3.2.2.8.3. Usos nocionales	191
3.2.2.8.3.1. Usos comunes	191
3.2.2.8.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de حتى, jusque y hasta	192
3.2.2.9. ل / pour / para	194
3.2.2.9.1. Usos temporales	194

3.2.2.9.1.1. Usos comunes	194
3.2.2.9.1.2. Usos aparentemente comunes	194
3.2.2.9.2. <i>Usos espaciales</i>	195
3.2.2.9.2.1. Usos divergentes	195
3.2.2.9.3. <i>Usos nocionales</i>	195
3.2.2.9.3.1. Usos comunes	195
3.2.2.9.3.2. Usos divergentes	196
3.2.2.9.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de <i>ل</i> , <i>pour</i> y <i>para</i>	198
3.2.2.10. <i>ﻻ</i> / <i>par</i> / <i>por</i>	202
3.2.2.10.1. <i>Usos temporales</i>	202
3.2.2.10.1.1. Usos divergentes	202
3.2.2.10.2. <i>Usos espaciales</i>	203
3.2.2.10.2.1. Usos divergentes	203
3.2.2.10.3. <i>Usos nocionales</i>	204
3.2.2.10.3.1. Usos comunes	204
3.2.2.10.3.2. Usos divergentes	205
3.2.2.10.4. <i>Usos funcionales</i>	208
3.2.2.10.4.1. Usos divergentes	208
3.2.2.10.5. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de <i>ﻻ</i> , <i>par</i> y <i>por</i>	208
3.2.2.11. <i>على</i> / <i>sur</i> / <i>sobre</i>	214
3.2.2.11.1. <i>Usos temporales</i>	214
3.2.2.11.1.1. Usos divergentes	214
3.2.2.11.2. <i>Usos espaciales</i>	214
3.2.2.11.2.1. Usos comunes	214
3.2.2.11.3. <i>Usos nocionales</i>	215
3.2.2.11.3.1. Usos divergentes	215
3.2.2.11.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de <i>على</i> , <i>sur</i> y <i>sobre</i>	216
<b>3.3. A modo de conclusión</b>	220

<b>4. ANÁLISIS DE LOS USOS PREPOSICIONALES EN EL LENGUAJE ESCRITO DE ESTUDIANTES TUNECINOS DE LA SECUNDARIA APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA</b>	243
<b>4.1. Objetivos</b>	243
<b>4.2. El modelo de análisis de errores</b>	246
4.2.1. El concepto de error	246
4.2.1.1. Errores sistemáticos y errores no sistemáticos	248
4.2.2. La Interlengua	250
4.2.3. Críticas al análisis de errores	253
<b>4.3. Presentación de la investigación empírica</b>	255
4.3.1. Descripción del perfil de los informantes	255
4.3.2. El corpus de datos: construcción y características	257
4.3.3. La metodología del análisis de errores	259
<b>4.4. Estudio empírico del corpus de datos</b>	262
4.4.1. Resultados de las pruebas en alumnos tunecinos de la Secundaria de primer nivel de español	263
4.4.1.1. Resultados de la prueba I de elección múltiple	263
4.4.1.1.1. Valoración de los datos	287
4.4.1.2. Resultados de la prueba II de rellenar huecos	300
4.4.1.2.1. Valoración de los datos	322
4.4.2. Resultados de las pruebas en alumnos tunecinos de la Secundaria de segundo nivel de español	335
4.4.2.1. Resultados de la prueba I de rellenar espacios en blanco	335
4.4.2.1.1. Valoración de los datos	369
4.4.2.2. Resultados de la prueba II de producción escrita	384
4.4.2.2.1. Valoración de los datos	412
<b>4.5. A modo de conclusión</b>	423



<b>5. APORTACIONES A UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LAS PREPOSICIONES DEL ESPAÑOL PARA ALUMNOS TUNECINOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	456
<b>5.1. Propuesta de actividades didácticas de las preposiciones para alumnos tunecinos de nivel A1 de español</b>	458
<b>5.2. Propuesta de actividades didácticas de las preposiciones para alumnos tunecinos de nivel A2 de español</b>	465
<b>6. CONCLUSIONES FINALES</b>	472
<b>7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA</b>	498
<b>ANEXOS</b>	519
<b>ANEXO 1</b> Transcripción fonética del alfabeto de la lengua árabe en español	520
<b>ANEXO 2</b> Pruebas que elaboraron los alumnos tunecinos de primer nivel de español en la Enseñanza Secundaria. Claves	523
<b>ANEXO 3</b> Pruebas que elaboraron los alumnos tunecinos de segundo nivel de español en la Enseñanza Secundaria. Claves	527

## ÍNDICE DE SIGLAS

L1: Primera lengua (el árabe moderno)

L2: Segunda lengua (el francés moderno)

L3: Tercera lengua (el inglés)

DM = LM: Dialecto materno = Lengua materna (el árabe dialectal tunecino)

ELE: Español como lengua extranjera

RAE: Real Academia Española

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

AC: Análisis contrastivo

AE: Análisis de errores

IL: Interlengua

LA: Lingüística aplicada

MCER: Marco común europeo de referencia

PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes

VT: Valor temporal

VE: Valor espacial

VN: Valor nocional

## ÍNDICE DE SIGNOS

Ø: No existe o falta de equivalente / Ausencia de preposición

+: Más

-: Falta de datos

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla nº1:</b> Evolución del número de alumnos y de profesores de español en la Enseñanza Secundaria en Túnez (de 1990 a 2016)	35
<b>Tabla nº2:</b> Corpus de las preposiciones españolas objeto del análisis contrastivo con sus equivalentes en el árabe moderno y en el francés	111
<b>Tabla nº3:</b> Cotejo de los usos temporales de إلى, à y a	133
<b>Tabla nº4:</b> Cotejo de los usos espaciales de إلى, à y a	134
<b>Tabla nº5:</b> Cotejo de los usos nocionales de إلى, à y a	134
<b>Tabla nº6:</b> Cotejo de los usos funcionales de إلى, à y a	135
<b>Tabla nº7:</b> Los equivalentes de la preposición a del español en el árabe y en el francés	136
<b>Tabla nº8:</b> Los equivalentes de la preposición إلى del árabe en el español y en el francés	137
<b>Tabla nº9:</b> Los equivalentes de la preposición à del francés en el español y en el árabe	137
<b>Tabla nº10:</b> Cotejo de los usos temporales de avec y con	142
<b>Tabla nº11:</b> Cotejo de los usos nocionales de avec y con	142
<b>Tabla nº12:</b> Cotejo de los usos funcionales de avec y con	143
<b>Tabla nº13:</b> Los equivalentes de la preposición con del español en el árabe y en el francés	144
<b>Tabla nº14:</b> Los equivalentes de la preposición avec del francés en el español y en el árabe	144
<b>Tabla nº15:</b> Cotejo de los usos temporales de من, de y de	156
<b>Tabla nº16:</b> Cotejo de los usos espaciales de من, de y de	157
<b>Tabla nº17:</b> Cotejo de los usos nocionales de من, de y de	157
<b>Tabla nº18:</b> Cotejo de los usos funcionales de من, de y de	159
<b>Tabla nº19:</b> Los equivalentes de la preposición de del español en el árabe y en el francés	159
<b>Tabla nº20:</b> Los equivalentes de la preposición من del árabe en el español y en el francés	160
<b>Tabla nº21:</b> Los equivalentes de la preposición de del francés en el español y en el árabe	160

<b>Tabla n°22:</b> Cotejo de los usos temporales de <i>منذ/منذ</i> , <i>depuis</i> y <i>desde</i>	162
<b>Tabla n°23:</b> Cotejo de los usos espaciales de <i>منذ/منذ</i> , <i>depuis</i> y <i>desde</i>	163
<b>Tabla n°24:</b> Los equivalentes de la preposición <i>desde</i> del español en el árabe y en el francés	164
<b>Tabla n°25:</b> Los equivalentes de las preposiciones <i>منذ</i> y <i>منذ</i> del árabe en el español y en el francés	164
<b>Tabla n°26:</b> Los equivalentes de la preposición <i>depuis</i> del francés en el español y en el árabe	164
<b>Tabla n°27:</b> Cotejo de los usos temporales de <i>في</i> , <i>en</i> y <i>en</i>	175
<b>Tabla n°28:</b> Cotejo de los usos espaciales de <i>في</i> , <i>en</i> y <i>en</i>	176
<b>Tabla n°29:</b> Cotejo de los usos nocionales de <i>في</i> , <i>en</i> y <i>en</i>	177
<b>Tabla n°30:</b> Los equivalentes de la preposición <i>en</i> del español en el árabe y en el francés	178
<b>Tabla n°31:</b> Los equivalentes de la preposición <i>في</i> del árabe en el español y en el francés	179
<b>Tabla n°32:</b> Los equivalentes de la preposición <i>en</i> del francés en el español y en el árabe	179
<b>Tabla n°33:</b> Cotejo de los usos temporales de <i>entre</i> y <i>entre</i>	183
<b>Tabla n°34:</b> Cotejo de los usos espaciales de <i>entre</i> y <i>entre</i>	184
<b>Tabla n°35:</b> Cotejo de los usos nocionales de <i>entre</i> y <i>entre</i>	184
<b>Tabla n°36:</b> Los equivalentes de la preposición <i>entre</i> del español en el árabe y en el francés	185
<b>Tabla n°37:</b> Los equivalentes de la preposición <i>entre</i> del francés en el español y en el árabe	185
<b>Tabla n°38:</b> Cotejo de los usos temporales de <i>vers</i> y <i>hacia</i>	188
<b>Tabla n°39:</b> Cotejo de los usos espaciales de <i>vers</i> y <i>hacia</i>	188
<b>Tabla n°40:</b> Cotejo de los usos nocionales de <i>vers</i> y <i>hacia</i>	189
<b>Tabla n°41:</b> Los equivalentes de la preposición <i>hacia</i> del español en el árabe y en el francés	190
<b>Tabla n°42:</b> Los equivalentes de la preposición <i>vers</i> del francés en el español y en el árabe	190
<b>Tabla n°43:</b> Cotejo de los usos temporales de <i>حتى</i> , <i>jusque</i> y <i>hasta</i>	192
<b>Tabla n°44:</b> Cotejo de los usos espaciales de <i>حتى</i> , <i>jusque</i> y <i>hasta</i>	192
<b>Tabla n°45:</b> Cotejo de los usos nocionales de <i>حتى</i> , <i>jusque</i> y <i>hasta</i>	192

<b>Tabla n°46:</b> Los equivalentes de la preposición <i>hasta</i> del español en el árabe y en el francés	193
<b>Tabla n°47:</b> Los equivalentes de la preposición <i>حتى</i> del árabe en el español y en el francés	193
<b>Tabla n°48:</b> Los equivalentes de la preposición <i>jusque</i> del francés en el español y en el árabe	193
<b>Tabla n°49:</b> Cotejo de los usos temporales de <i>لـ</i> , <i>pour</i> y <i>para</i>	198
<b>Tabla n°50:</b> Cotejo de los usos espaciales de <i>لـ</i> , <i>pour</i> y <i>para</i>	198
<b>Tabla n°51:</b> Cotejo de los usos nocionales de <i>لـ</i> , <i>pour</i> y <i>para</i>	199
<b>Tabla n°52:</b> Los equivalentes de la preposición <i>para</i> del español en el árabe y en el francés	200
<b>Tabla n°53:</b> Los equivalentes de la preposición <i>لـ</i> del árabe en el español y en el francés	201
<b>Tabla n°54:</b> Los equivalentes de la preposición <i>pour</i> del francés en el español y en el árabe	201
<b>Tabla n°55:</b> Cotejo de los usos temporales de <i>بـ</i> , <i>par</i> y <i>por</i>	208
<b>Tabla n°56:</b> Cotejo de los usos espaciales de <i>بـ</i> , <i>par</i> y <i>por</i>	209
<b>Tabla n°57:</b> Cotejo de los usos nocionales de <i>بـ</i> , <i>par</i> y <i>por</i>	210
<b>Tabla n°58:</b> Cotejo de los usos funcionales de <i>بـ</i> , <i>par</i> y <i>por</i>	211
<b>Tabla n°59:</b> Los equivalentes de la preposición <i>por</i> del español en el árabe y en el francés	211
<b>Tabla n°60:</b> Los equivalentes de la preposición <i>بـ</i> del árabe en el español y en el francés	212
<b>Tabla n°61:</b> Los equivalentes de la preposición <i>par</i> del francés en el español y en el árabe	213
<b>Tabla n°62:</b> Cotejo de los usos temporales de <i>على</i> , <i>sur</i> y <i>sobre</i>	216
<b>Tabla n°63:</b> Cotejo de los usos espaciales de <i>على</i> , <i>sur</i> y <i>sobre</i>	217
<b>Tabla n°64:</b> Cotejo de los usos nocionales de <i>على</i> , <i>sur</i> y <i>sobre</i>	217
<b>Tabla n°65:</b> Los equivalentes de la preposición <i>sobre</i> del español en el árabe y en el francés	218
<b>Tabla n°66:</b> Los equivalentes de la preposición <i>على</i> del árabe en el español y en el francés	219
<b>Tabla n°67:</b> Los equivalentes de la preposición <i>sur</i> del francés en el español y en el árabe	219

<b>Tabla n°68:</b> Los equivalentes de las preposiciones del español de nuestro corpus en las lenguas árabe y francesa	232
<b>Tabla n°69:</b> Los equivalentes de las preposiciones del francés de nuestro corpus en las lenguas española y árabe	235
<b>Tabla n°70:</b> Los equivalentes de las preposiciones del árabe de nuestro corpus en las lenguas española y francesa	236
<b>Tabla n°71:</b> Informantes de primer y segundo nivel de español: número y repartición por diferentes escuelas secundarias de Túnez	256
<b>Tabla n°72:</b> Escala de las dificultades de uso preposicional a base del análisis de la Prueba II (de producción escrita) elaborada por alumnos tunecinos de segundo nivel de ELE en la Secundaria	418

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico nº1.</b> Oración 1. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor espacial)	264
<b>Gráfico nº2.</b> Oración 2. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor nocional)	266
<b>Gráfico nº3.</b> Oración 3. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	267
<b>Gráfico nº4.</b> Oración 4. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor temporal)	269
<b>Gráfico nº5.</b> Oración 5. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)	270
<b>Gráfico nº6.</b> Oración 6a. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor funcional)	272
<b>Gráfico nº7.</b> Oración 6b. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor nocional)	273
<b>Gráfico nº8.</b> Oración 7. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De... En (valor nocional)	274
<b>Gráfico nº9.</b> Oración 8. Estudio porcentual del uso de las preposiciones Con y De (valor nocional)	275
<b>Gráfico nº10.</b> Oración 9a. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	276
<b>Gráfico nº11.</b> Oración 9b. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor nocional)	277
<b>Gráfico nº12.</b> Oración 10. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor nocional)	278
<b>Gráfico nº13.</b> Oración 11. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas Desde...Hasta (valor temporal)	280
<b>Gráfico nº14.</b> Oración 12. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	281
<b>Gráfico nº15.</b> Oración 13. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...En (valor nocional)	282

<b>Gráfico n°16.</b> Oración 14. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor funcional)	283
<b>Gráfico n°17.</b> Oración 15a. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	284
<b>Gráfico n°18.</b> Oración 15b. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor temporal)	286
<b>Gráfico n°19.</b> Escala de las dificultades de uso preposicional a base del análisis de la prueba I (de múltiple elección) elaborada por alumnos tunecinos de primer nivel de ELE en la Secundaria	291
<b>Gráfico n°20.</b> Oración 1. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor temporal)	300
<b>Gráfico n°21.</b> Oración 2. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor temporal)	302
<b>Gráfico n°22.</b> Oración 3. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor temporal)	303
<b>Gráfico n°23.</b> Oración 4. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...A y Desde... Hasta (valor espacial)	304
<b>Gráfico n°24.</b> Oración 5a. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor temporal)	305
<b>Gráfico n°25.</b> Oración 5b. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...A (valor temporal)	307
<b>Gráfico n°26.</b> Oración 6a. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)	308
<b>Gráfico n°27.</b> Oración 6b. Estudio porcentual del uso de la preposición Con (valor nocional)	309
<b>Gráfico n°28.</b> Oración 7. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	310
<b>Gráfico n°29.</b> Oración 8. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)	311
<b>Gráfico n°30.</b> Oración 9. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)	313
<b>Gráfico n°31.</b> Oración 10. Estudio porcentual del uso de las preposiciones Sobre y En (valor espacial)	314



<b>Gráfico n°32.</b> Oración 11. Estudio porcentual del uso de la preposición Con (valor nocional)	315
<b>Gráfico n°33.</b> Oración 12. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	316
<b>Gráfico n°34.</b> Oración 13. Estudio porcentual del uso de la preposición Entre (valor espacial)	317
<b>Gráfico n°35.</b> Oración 14. Estudio porcentual del uso de las preposiciones En y Por (valor temporal)	318
<b>Gráfico n°36.</b> Oración 15a. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor funcional)	319
<b>Gráfico n°37.</b> Oración 15b. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor funcional)	321
<b>Gráfico n°38.</b> Escala de las dificultades de uso preposicional a base del análisis de la prueba II (de rellenar huecos) elaborada por alumnos tunecinos de primer nivel de ELE en la Secundaria	327
<b>Gráfico n°39.</b> Oración 1. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...A y Desde... Hasta (valor espacial)	335
<b>Gráfico n°40.</b> Oración 2a. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor temporal)	337
<b>Gráfico n°41.</b> Oración 2b. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas correlativas De...A (valor temporal)	338
<b>Gráfico n°42.</b> Oración 3a. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)	340
<b>Gráfico n°43.</b> Oración 3b. Estudio porcentual del uso de la preposición Con (valor nocional)	341
<b>Gráfico n°44.</b> Oración 4. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	342
<b>Gráfico n°45.</b> Oración 5. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)	343
<b>Gráfico n°46.</b> Oración 6. Estudio porcentual del uso de la preposición Con (valor nocional)	344
<b>Gráfico n°47.</b> Oración 7. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	345

<b>Gráfico n°48.</b> Oración 8. Estudio porcentual del uso de las preposiciones En y Por (valor temporal)	347
<b>Gráfico n°49.</b> Oración 9a. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor funcional)	348
<b>Gráfico n°50.</b> Oración 9b. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor funcional)	349
<b>Gráfico n°51.</b> Oración 10a. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor funcional)	351
<b>Gráfico n°52.</b> Oración 10b. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	352
<b>Gráfico n°53.</b> Oración 11a. Estudio porcentual del uso de las preposiciones En y Sobre (valor espacial)	353
<b>Gráfico n°54.</b> Oración 11b. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)	354
<b>Gráfico n°55.</b> Oración 12. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor espacial)	355
<b>Gráfico n°56.</b> Oración 13a. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor temporal)	357
<b>Gráfico n°57.</b> Oración 13b. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor temporal)	358
<b>Gráfico n°58.</b> Oración 14. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	359
<b>Gráfico n°59.</b> Oración 15a. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)	360
<b>Gráfico n°60.</b> Oración 15b. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor nocional)	361
<b>Gráfico n°61.</b> Oración 16a. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)	362
<b>Gráfico n°62.</b> Oración 16b. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)	363
<b>Gráfico n°63.</b> Oración 17. Estudio porcentual del uso de la preposición Hasta (valor temporal)	365
<b>Gráfico n°64.</b> Oración 18. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)	366

<b>Gráfico n°65.</b> Oración 19. Estudio porcentual del uso de las preposiciones Hacia y Sobre (valor temporal)	367
<b>Gráfico n°66.</b> Oración 20. Estudio porcentual del uso de la preposición Entre (valor espacial)	368
<b>Gráfico n°67.</b> Escala de las dificultades de uso preposicional a base del análisis de la prueba I (de rellenar huecos) elaborada por alumnos tunecinos de segundo nivel de ELE en la Secundaria	375
<b>Gráfico n°68.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición A (valor temporal: indicar la hora precisa de un suceso). Prueba II. Nivel II	387
<b>Gráfico n°69.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición A (valor espacial: señalar el lugar a donde se va). Prueba II. Nivel II	389
<b>Gráfico n°70.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición A (valor nocional: designar el instrumento con que se hace algo). Prueba II. Nivel	389
<b>Gráfico n°71.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición A (valor funcional: indicar el complemento indirecto). Prueba II. Nivel II	390
<b>Gráfico n°72.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor temporal: situar acciones en un período de tiempo concreto). Prueba II. Nivel II	390
<b>Gráfico n°73.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor temporal: expresar la duración). Prueba II. Nivel II	391
<b>Gráfico n°74.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor nocional: indicar el contenido de las cosas). Prueba II. Nivel II	392
<b>Gráfico n°75.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor nocional: partitivo). Prueba II. Nivel II	392
<b>Gráfico n°76.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor nocional: expresar la materia). Prueba II. Nivel II	393
<b>Gráfico n°77.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor funcional: indicar el complemento del nombre). Prueba II. Nivel II	394
<b>Gráfico n°78.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Para	

(valor temporal: indicar el límite de un plazo). Prueba II.	
Nivel II	395
<b>Gráfico n°79.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Para (valor espacial: indicar la dirección de un movimiento). Prueba II.	
Nivel II	395
<b>Gráfico n°80.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Para (valor nocional: expresar la finalidad). Prueba II. Nivel II	396
<b>Gráfico n°81.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Para (valor nocional: expresar el punto de vista). Prueba II. Nivel II	397
<b>Gráfico n°82.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Con (valor nocional: denotar la compañía). Prueba II. Nivel II	398
<b>Gráfico n°83.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Con (valor nocional: señalar los elementos integrantes de algo). Prueba II.	
Nivel II	398
<b>Gráfico n°84.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Con (valor nocional: expresar el instrumento con que se ejecuta algo).	
Prueba II. Nivel II	399
<b>Gráfico n°85.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición En (valor temporal: situar acontecimientos en un período de tiempo determinado). Prueba II. Nivel II	399
<b>Gráfico n°86.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición En (valor espacial: indicar el lugar en que pasa algo). Prueba II. Nivel II	401
<b>Gráfico n°87.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición En (valor espacial: señalar el lugar en que están personas). Prueba II.	
Nivel II	401
<b>Gráfico n°88.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición En (valor nocional: expresar el medio de locomoción). Prueba II.	
Nivel II	402
<b>Gráfico n°89.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Por (valor temporal: referirse a partes del día en que pasa algo). Prueba II.	
Nivel II	404
<b>Gráfico n°90.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Por (valor nocional: denotar el instrumento con el que se ejecuta algo).	
Prueba II. Nivel II	404

<b>Gráfico n°91.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Hasta (valor temporal: indicar el límite temporal de una acción). Prueba II. Nivel II	405
<b>Gráfico n°92.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Hasta (valor espacial: indicar el límite en el espacio). Prueba II. Nivel II	406
<b>Gráfico n°93.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de las preposiciones correlativas Desde ... Hasta (valor temporal: indicar el momento en que comienza y se termina una acción). Prueba II. Nivel II	407
<b>Gráfico n°94.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Hacia (valor temporal: situar acciones en un tiempo aproximado). Prueba II. Nivel II	408
<b>Gráfico n°95.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Hacia (valor espacial: designar la dirección de un movimiento). Prueba II. Nivel II	408
<b>Gráfico n°96.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Sobre (valor temporal: situar acciones en un tiempo aproximativo). Prueba II. Nivel II	409
<b>Gráfico n°97.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Sobre (valor espacial: localizar personas en una parte superior). Prueba II. Nivel II	409
<b>Gráfico n°98.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Sobre (valor nocional: anunciar el tema del que se trata). Prueba II. Nivel II	410
<b>Gráfico n°99.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Desde (valor temporal: indicar el momento en que comienza una acción). Prueba II. Nivel II	410
<b>Gráfico n°100.</b> Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Entre (valor temporal: señalar el tiempo aproximado de una acción). Prueba II. Nivel II	411

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura n°1:</b> Organización y estructura del sistema educativo tunecino	30
<b>Figura n°2:</b> Representación única de la preposición en la lengua y su tripartición en el discurso	49
<b>Figura n°3:</b> Los niveles pertinentes de observación en el acto del lenguaje	50

## INTRODUCCIÓN

En Túnez, el interés por estudiar la lengua española ha conocido un auge notable en las últimas dos décadas. Además, cada año se observa mayor demanda de este idioma extranjero en la Enseñanza Secundaria así como en los ámbitos universitarios.

La enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera en general, en nuestro caso, del español. Desde nuestro punto de vista, la gramática es una ciencia en sentido amplio, y compartimos la opinión de Bosque (1999:57) cuando indica que: “La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que pueden atribuírseles”.

Entre las clases o categorías de palabras que resultan problemáticas para los aprendientes tunecinos del español están las preposiciones; así lo indica, por una parte, nuestra propia experiencia como estudiante y como profesora tunecina de español, y, por otra, los resultados obtenidos a raíz de un estudio anterior que llevamos a cabo, como trabajo de investigación tutelado, dentro del programa de doctorado en Lingüística Aplicada de la Universidad de Alcalá<sup>1</sup>.

Conviene señalar que las preposiciones constituyen un tema de investigación de mucho interés dado su papel en la construcción e interpretación de los textos. Dichos elementos gramaticales generan, en la mayoría de los casos, dificultades a los alumnos a la hora de expresar sus usos y sus valores en cualquier idioma que se ha de aprender, incluso a veces en la propia lengua nativa<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Nuestro trabajo titulado *Análisis de la influencia del francés como L2 en el uso y aprendizaje de las preposiciones del español por parte de alumnos tunecinos de lengua materna árabe* fue juzgado en el año 2005 por un tribunal formado por Dr. Pedro Sánchez Prieto Borja y por los Drs. Inmaculada Penadés Martínez y Manuel Martí Sánchez y obtuvo la calificación de Sobresaliente.

Informamos a aquellos lectores interesados en su consulta que el corpus de la prueba de composición escrita en que se basa en parte nuestro estudio empírico de análisis de los usos preposicionales en el alumnado tunecino, está publicado en *Linred* (2006) y titulado “Corpus de textos escritos por alumnos tunecinos de enseñanza secundaria estudiantes de E/LE”.

<sup>2</sup> Varios lingüistas ponen de relieve que las preposiciones se encuentran entre los elementos que más dificultades y errores causan al aprendiz, nativo o extranjero, en el proceso de adquisición del español. Citamos, entre otros, a López (1970), Marcos Marín (1984), Osuna García (1991a), Vázquez (1991b), Pavón Lucero (1999), Sánchez Iglesias (2004), Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (2006), Perea Siller (2007) y Regueiro Rodríguez (2014).

Así pues, nos centramos en nuestra investigación en la adquisición y uso de las preposiciones del español por los alumnos tunecinos de la enseñanza secundaria que están en los estadios iniciales de aprendizaje de ese idioma extranjero.

Todos somos conscientes de que no tiene las mismas dificultades el aprendiente tunecino que el chino o taiwanés, por poner algunos ejemplos. En efecto, el aprendizaje del español como lengua extranjera difiere de un país a otro dado que está condicionado por la identidad lingüística y social de los aprendices, el contexto y las condiciones de enseñanza que tienen una incidencia directa sobre dicho proceso de adquisición. En este contexto, Moreno Fernández (1995:198) reconoce que “al hablar de estudiantes de español como lengua extranjera de una forma genérica, se puede estar haciendo referencia a una realidad tan variada como imprecisa”.

En esta investigación nos interesamos por un alumnado concreto, el tunecino, que posee características lingüísticas propias que difieren de las de otros alumnos de nacionalidades diferentes. Dicho de otro modo, los discentes tunecinos son árabes<sup>3</sup> o arabófonos, pero esto no significa en ningún momento que su formación y referencia lingüísticas sean parecidas a aquellas de aprendientes de los demás países árabes<sup>4</sup>.

El alumno tunecino tiene una situación lingüística peculiar marcada por el uso del árabe como primera lengua y del francés como lengua segunda. Es imprescindible aclarar que en adelante con L1 nos referimos al árabe estándar moderno o variante culta del árabe y con L2 hacemos referencia al francés moderno, estándar o académico; centramos nuestra investigación en esas dos lenguas puesto que, por un lado, suponen los códigos escritos y orales dominantes y de carácter obligatorio en los contextos escolares públicos en Túnez, y, por otro, constituyen una base lingüística común y uniforme a todos los aprendices de español escolarizados en la Secundaria en el seno del sistema educativo tunecino. Consideramos relevante en nuestro estudio apoyarnos exclusivamente en la norma lingüística culta puesto que nos centramos en un contexto

---

<sup>3</sup> “Est arabe celui qui d’abord parle l’arabe” (Chevallier y Miquel, 1995:9).

Traducción propia al español del texto original francés: “Es árabe quien primero habla el árabe”.

<sup>4</sup> En García (2004:39) se señala que las divergencias que existen entre los diferentes países arabófonos “se deben principalmente a las lenguas locales y a las referencias culturales y lingüísticas que tienen de occidente por las recientes colonizaciones sufridas en sus territorios”.

Asimismo, en palabras de Fasla (2006:160) se confirma esa idea de diferencias árabes: “La situación sociolingüística del mundo árabe en general varía de un país a otro en función de las diferentes variedades del árabe hablado, de las lenguas coloniales adoptadas, de la existencia de grupos étnicos indígenas y de la influencia variable de lenguas de sustrato y/o adstrato”.



formal de enseñanza evitando, pues, las variantes lingüísticas de tipo social o geográfico<sup>5</sup>.

Por todo lo referido antes, es una evidencia que en la clase de español este aprendiz en su inconsciente tiene presente su bagaje lingüístico ya asimilado, esto es, nos referimos al hecho de que el aprendizaje del español como lengua extranjera favorece el encuentro de los idiomas árabe y francés en la mente del discente tunecino. Nussbaum (2001:143) comparte esa opinión; de hecho afirma que “una situación de clase es también, por definición, un espacio plurilingüe, de contacto de lenguas. En efecto, aunque la lengua de comunicación de la clase sea solo la lengua extranjera, las lenguas del entorno están de un modo u otro presentes en múltiples ocasiones”.

En una publicación más reciente, Fernández López (2013) corrobora la idea que estamos exponiendo en estas páginas dado que afirma que “el alumno no se presenta ante una nueva lengua con las manos vacías, ni siquiera el niño en sus primeras etapas como aprendiz”.

Debido a ello, entre los objetivos que planteamos en nuestro estudio, figura el de examinar hasta qué punto la L1 y la L2 del alumno tunecino intervienen en las producciones de la lengua extranjera siendo inevitables marcos de referencia.

Precisamente, de aquí nos surgió la idea de realizar un análisis contrastivo de los usos de las preposiciones en español, árabe y francés. Se atiende, consecuentemente, al estudio de los usos correctos y erróneos de la partícula prepositiva en español en el lenguaje escrito de los alumnos tunecinos. Se describen los casos de la transferencia positiva entre árabe, francés y español, así como aquellos de la vertiente negativa o interferencias<sup>6</sup>.

En nuestro trabajo, de carácter fundamentalmente empírico didáctico, no nos limitamos a reflexionar sobre cómo el alumnado tunecino aprende el paradigma de las preposiciones o sobre el tipo de errores que aparecen con más frecuencia; también

---

<sup>5</sup> La explicación de la situación de plurilingüismo y de diversidad sociolingüística tunecinas es objeto del Capítulo 1 de nuestra investigación.

<sup>6</sup> La interferencia es “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1)” (Santos Gargallo, 1993:17).

Véase el punto 3.1.1.2. en el que viene examinado el concepto de *interferencia*, clave en la hipótesis contrastiva.

intentamos suplir las carencias existentes en dicho proceso de aprendizaje y dirigir los esfuerzos hacia posibles soluciones didácticas.

Metodológicamente, nuestro estudio se encuadra en el modelo del análisis contrastivo completado con el análisis de errores de los aprendices. Nos basamos en esos dos métodos de la lingüística contrastiva debido, por un lado, a que miran hacia la consecución de una única meta: el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y, por otro, debido a las ventajas que ofrecen para elaborar una gramática didáctica<sup>7</sup> de español como lengua extranjera. Pues, como bien ha apuntado Penadés Martínez (1999:8):

“la metodología para la enseñanza de la L2 asociada a la lingüística contrastiva nunca ha dejado de utilizarse; es más, en la actualidad parece que se ha dado hasta una revalorización de la misma, y de la propia lingüística contrastiva, incluso por lo que atañe a partidarios de explicar la adquisición de la segunda lengua sin acudir a la teoría conductista, fundamento originario de la lingüística contrastiva”.

Hemos decidido describir cada método de análisis separadamente puesto que presentan varios contrastes entre ellos; por ejemplo, son diferentes los principios metodológicos en los que se basan aunque el paso de un modelo a otro no implica un rechazo total del anterior. Creemos que un análisis contrastivo previo entre la lengua árabe, el francés y el español nos puede ayudar a comprender mejor los problemas de los alumnos tunecinos y facilitar una correcta explicación de los errores cometidos en el uso de la preposición del español. Por lo que respecta al método científico del análisis de errores, constituye un modelo de investigación empírica que detecta e identifica errores a partir de las producciones reales de los propios alumnos (corpus de datos) y determina la mayor o menor influencia de las lenguas materna y segunda.

Cabe puntualizar que en este trabajo pasaremos breve revista a los supuestos teóricos más importantes del análisis contrastivo y de su sucesor el análisis de errores, evitando entrar en la discusión teórica de la evolución en la historia de ambos enfoques.

En semejante contexto contrastivo y de errores, parece conveniente delimitar los enfoques o teorías en que basamos nuestra investigación. Debido a ello, aclaramos

---

<sup>7</sup> “Una gramática didáctica consiste en la descripción gramatical de una lengua con fines pedagógicos, como por ejemplo para la enseñanza de lenguas, la elaboración de programas o la preparación de materiales didácticos” (Richards, Platt, J. y Platt, H., 1997:81).

desde el inicio que no tenemos la intención de realizar un estudio histórico de las diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL) que han surgido hasta hoy en día.

Como es sabido existen numerosas teorías con distintos modelos de investigación y objetivos, posteriores a la teoría conductista de Análisis Contrastivo y al modelo de Análisis de Errores, como la teoría innatista, la interaccionista, etc.; las cuales, según señala Baralo (1999:21) nos ayudan a explicar los diferentes aspectos del proceso de adquisición del lenguaje, esto es, “los aspectos rutinarios y habituales, la complejidad de la gramática abstracta, y la relación entre forma y significado, respectivamente”<sup>8</sup>.

El siguiente trabajo pretende alcanzar los objetivos que señalamos a continuación:

- Ofrecer una visión panorámica sobre el estado actual de la enseñanza de la lengua española en Túnez.
- Describir el proceso de adquisición de las partículas prepositivas del español en los alumnos tunecinos de la enseñanza secundaria.
- Informar sobre el perfil lingüístico plurilingüe del alumno tunecino que, a nuestro parecer, se debe tener en consideración en todas las investigaciones de carácter didáctico.
- Elaborar un análisis contrastivo de la preposición en tres lenguas de origen distinto: el francés y el español (dos idiomas latinos) y el árabe (idioma semítico)<sup>9</sup>, con el fin de exponer el grado de semejanza y de diferencia que existe entre las tres.
- Describir los errores de usos preposicionales que producen los alumnos tunecinos que están en los niveles iniciales del proceso de adquisición del español, y las dificultades con que tropiezan.
- Averiguar si los aprendientes tunecinos usan de lenguas de referencia o de lenguas base el árabe y el francés en su aprendizaje y uso de las preposiciones del español, o sea, comprobar si las L1 (el árabe moderno) y L2 (el francés

---

<sup>8</sup> En esta línea, Larsen Freeman y Long (1994:206) afirman lo siguiente: “Según nuestros cálculos, se han propuesto al menos cuarenta teorías de ASL”. Para una visión más detallada sobre dichas teorías, consúltense, entre otros, los estudios de Larsen Freeman y Long (1994) y Baralo (1999).

<sup>9</sup> La lengua árabe pertenece a la familia de las lenguas semíticas, igual que el hebreo, el fenicio, entre otros. En la actualidad se habla desde Mauritania hasta Irak como lengua oficial de 23 países. Véase Baccouche (1998 y 2009), Dumas y Levallois (2001), García (2004) y Sayah, Nagem y Zaghouani (2009).

moderno) de dichos discentes explican o no su comportamiento lingüístico en su uso de la preposición y si se ejerce la influencia de terceras lenguas en la lengua meta.

- Demostrar que la investigación contrastiva realizada sobre la base de la metodología que proponemos es adecuada.
- Señalar nuevas líneas de investigación dentro del campo de la didáctica de las preposiciones del español destinada a los alumnos árabes.
- Aportar una propuesta didáctica de las preposiciones del español dirigida a los alumnos tunecinos de la educación secundaria.

De acuerdo con el enfoque metodológico que mencionamos líneas arriba, el trabajo se estructura en siete capítulos. En el primero, abordamos las características sociolingüísticas y la enseñanza de lenguas extranjeras en Túnez (punto 1.1.), dando cuenta de la situación actual de la enseñanza del español en la Secundaria, en los ámbitos universitarios así como en el Instituto Cervantes (apartado 1.2.).

Iniciamos entonces nuestra investigación con la presentación del contexto sociolingüístico y educativo en que se enmarca el aprendizaje del español en Túnez, ya que todo estudio cabal sobre la enseñanza de lenguas extranjeras requiere cierto conocimiento de los registros lingüísticos que dominan los discentes antes de enfrentarse a la lengua meta. El diseño del perfil lingüístico tunecino nos facilitará, como se observará más adelante, la tarea de estudiar posibles interferencias en los usos del español lengua extranjera.

Terminamos el primer capítulo (punto 1.3.) con una serie de conclusiones que reflejan los puntos más destacados que abordamos acerca de la situación lingüística de Túnez y la enseñanza del español en ese país.

En el segundo capítulo, de carácter teórico, nos acercamos en su primera parte a la cuestión siempre debatida del concepto de preposición, presentando distintas teorías y posturas que adoptan representantes gramáticos y lingüistas hasta la actualidad.

Cabe destacar que no forma parte de los cometidos de nuestro trabajo describir el fondo histórico de la investigación preposicional. En efecto, nos centramos básicamente en los siglos XX y XXI, describiendo el estado de la cuestión reciente o moderna citando,

pues, los estudios que tienen influencia directa en el desarrollo del concepto de preposición.

En el punto 2.2., a raíz de la previa exposición teórica, formulamos nuestra propuesta conceptual de la preposición que nos servirá de pilar tanto para el análisis contrastivo de las preposiciones en el árabe, francés y en el español, que constituirá el capítulo tres de nuestro trabajo, como para la propuesta didáctica de las preposiciones del español al alumnado tunecino de la Secundaria, que abarcaremos en el quinto capítulo de nuestro estudio.

El tercer apartado comprende la descripción de los conceptos más importantes estrechamente relacionados con el análisis preposicional, tales como: el elemento regente, el elemento regido, la contracción de las preposiciones, etc. Se presentan, asimismo, los paradigmas prepositivos del árabe moderno, del francés y del español peninsular estándar con el fin de conocer cuáles son las preposiciones propias de la lengua primera del alumno tunecino, de su segunda lengua y del español, idioma extranjero que está aprendiendo.

El tercer capítulo, a su vez, está dividido en tres partes. En la primera hablamos del origen y de los supuestos teóricos del análisis contrastivo. Nos referimos a su surgimiento como primer modelo de investigación científica de la lingüística contrastiva y a los objetivos y conceptos sobre los que se fundamenta la hipótesis contrastiva. Asimismo, exponemos en esta parte algunas críticas que trataron las limitaciones del enfoque contrastivo.

La segunda parte consta de dos apartados. En el punto 3.2.1. presentamos una serie de consideraciones previas al análisis comparativo práctico de las preposiciones y sus usos entre el árabe, el francés y el español que nos proponemos llevar a cabo en el apartado que sigue. Se trata de informar primero sobre los propósitos planteados del cotejo, intentamos también justificar los criterios manejados para la selección del corpus de preposiciones objeto del cotejo así como la metodología que adoptamos como base de nuestro contraste.

En el apartado 3.2.2. realizamos, pues, un estudio contrastivo de los usos y valores de algunas preposiciones del árabe, del francés y del español con el objetivo de comprobar hasta qué punto el árabe moderno y el francés (L1 y L2 de los aprendices tunecinos)

coinciden con el español en cuanto a su contenido preposicional. Nos proponemos asimismo explicar los errores de uso preposicional cometidos por los alumnos pues vamos a identificar e indagar sus causas en un capítulo posterior sobre el análisis de errores.

Con el fin de determinar las analogías y discrepancias entre las preposiciones y sus valores en el árabe, francés y en el español, adoptamos una metodología contrastiva híbrida que se basa, por un lado, en la distribución de Pottier (1962) en tres campos de uso diferentes: temporal, espacial y nocional, y, por otro, en la hipótesis prepositiva de “índice funcional” de Tesnière (1988); de aquí el cuarto campo de usos: el de los llamados usos funcionales. Al analizar cada una de las preposiciones del español de nuestro corpus, hemos pretendido mostrar, de la manera más exhaustiva posible, sus campos de uso así como sus equivalentes preposicionales en árabe y en francés y viceversa para las formas del árabe moderno y del francés analizadas.

Además, se aportan ejemplos del uso de las preposiciones en cada una de las lenguas que describimos limitándonos, como anotamos páginas atrás, al uso actual de esos elementos oracionales dejando de lado acepciones en desuso.

En nuestra opinión, el planteamiento que nos proponemos seguir es más asequible a la enseñanza de preposiciones de las lenguas maternas y de las segundas lenguas o extranjeras puesto que se puede aplicar en contexto real, práctico, de índole didáctica. Dicho de otro modo, la división cuatripartita de los usos prepositivos en el discurso en temporales, espaciales, nocionales y funcionales nos ha parecido bastante completa y coherente desde el punto de vista didáctico; por una parte, porque permite al aprendiz el uso correcto de las preposiciones y saber elegir la forma idónea en un contexto determinado; y, por otra, debido a que no sumerge al alumno en abstracciones que no le valen en su adquisición de las preposiciones, y puede facilitar asimismo la labor docente con la creación de material de enseñanza.

El capítulo se cierra (punto 3.3.) con la exposición de los resultados o conclusiones que obtenemos a raíz del análisis contrastivo efectuado.

Comienza el capítulo 4, titulado *Análisis de los usos preposicionales en el lenguaje escrito de estudiantes tunecinos de la Secundaria aprendices de español como lengua extranjera* con una justificación de dicho análisis. Esto es, reflejamos en el apartado 4.1.

los varios propósitos que nos planteamos a raíz de nuestro estudio empírico o análisis de errores.

La segunda parte constituye una base teórica en la que informamos sobre el origen y los objetivos del modelo de investigación de análisis de errores y tratamos las consideraciones de Corder (1967, 1971, 1973) sobre el concepto de error y la utilidad e importancia del mismo. También caracterizamos el concepto o hipótesis de interlengua que va en estrecha relación con el análisis de errores.

Al final de ese apartado, en el punto 4.2.3, aludimos a algunas críticas a las que se vio sometido el análisis de errores.

La tercera parte del capítulo la dedicamos a la descripción del perfil de los informantes y del corpus de datos que ha servido de base para el desarrollo de nuestra labor empírica. Nos referimos al tipo de pruebas realizadas, a las condiciones en las que se recogió el corpus y el tiempo empleado por los estudiantes para la realización de las pruebas. Asimismo, explicamos el tipo de metodología seguida para llevar a cabo nuestra investigación.

En el apartado 4.4. llevamos a cabo, por una parte, un análisis cualitativo, que consiste en la descripción teórica de los usos prepositivos erróneos y correctos y en la explicación de sus posibles causas; y, por otra, un análisis cuantitativo que ha aportado información sobre la frecuencia de los distintos tipos de errores y las realizaciones correctas de los alumnos en cuanto a su uso de la preposición del español.

Estudiamos, primero, los usos preposicionales en las pruebas de los aprendices tunecinos de primer nivel de español en la escuela secundaria y analizamos, en segundo lugar, los datos obtenidos de las pruebas que llevaron a cabo estudiantes tunecinos de segundo curso de español de enseñanza secundaria.

Nuestro propósito a raíz del análisis de errores consiste, pues, en demostrar que el término “interferencia” esconde una realidad muy compleja en el aula tunecina de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Finalizamos el cuarto capítulo (punto 4.5.) con la presentación de una serie de conclusiones que nos ha brindado el análisis del uso preposicional en el aula tunecina de español de la Secundaria.

En el quinto capítulo ofrecemos una breve propuesta didáctica para enfrentarse a las dificultades de uso y aprendizaje de las preposiciones del español que tienen los alumnos tunecinos, concebida específicamente para el aula tunecina de Secundaria.

Nuestro planteamiento didáctico se basa en los datos recabados en el análisis de los errores más frecuentes registrados en el corpus establecido; y se tiene en cuenta el estudio contrastivo de las lenguas manejadas por el alumno tunecino que hemos presentado en capítulos anteriores.

Se trata de acercamientos didácticos o sugerencias fundamentadas en una metodología comunicativa y accional basada en la reflexión y el aprendizaje consciente que promueva la autonomía de los discentes tunecinos y su toma de conciencia de los propios errores. Nuestro objetivo es al fin y al cabo llevar al alumnado tunecino a analizar la problemática del uso prepositivo, a contrastar y a preguntarse dónde está la diferencia y/o semejanza en la utilización de esta partícula, esto es, conseguir que la práctica educativa sea orientada a la asimilación consciente del funcionamiento de la preposición en español.

El capítulo 6, está dedicado a las conclusiones finales; en él recogemos de forma general los aspectos más significativos tratados en cada capítulo de este estudio y se centra principalmente en el proceso de toda la investigación empírica, o sea, en los capítulos 3, 4 y 5.

Añadimos otro capítulo, el séptimo, donde presentamos la bibliografía consultada para la elaboración de nuestro trabajo así como las varias publicaciones que están en la red a que recurrimos.

Por último, incluimos al final del trabajo varios Anexos. En el Anexo 1 exponemos las letras del árabe así como sus transcripciones en la lengua española. Por otra parte, en los Anexos 2 y 3 se encuentran las diferentes pruebas que entregamos a los alumnos, así como las soluciones de las mismas. Por motivos de espacio y debido a la magnitud del corpus, adjuntamos los escaneos de las pruebas cumplimentadas en un repositorio digital con el fin de facilitar a los lectores una rápida ubicación de los usos prepositivos comentados y analizados en el capítulo 4 de nuestro estudio.

Es notorio que desde el inicio de los modelos de análisis contrastivo y el análisis de errores existen investigaciones aplicadas a la enseñanza y aprendizaje del español por



parte de hablantes cuya lengua materna es el inglés o el francés y el italiano, entre otras, las cuales se centran, casi exclusivamente, en temas relativos a la morfología, la fonología-fonética y la sintaxis. Sin embargo, apenas existen investigaciones aplicadas al aprendizaje del español por alumnos cuya lengua materna es el árabe, y ninguna aplicada, según nuestros datos, a la adquisición y el uso de la preposición por un alumnado concreto, con una problemática específica, como es el estudiante tunecino de Secundaria de lengua materna árabe y francés como segunda lengua adquirida.

Nuestra propuesta de enseñanza de los usos de las preposiciones del español destinada a los aprendices tunecinos que están en estadios iniciales de aprendizaje de la lengua de Cervantes constituye un campo totalmente nuevo sin explorar, ya que no habíamos encontrado ningún trabajo anterior al respecto que se interesara por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichos elementos gramaticales.

Por eso, se ha optado por realizar este estudio que esperamos que sirva de ayuda durante la práctica docente y discente, y con ello mejorar el nivel de adquisición de la partícula prepositiva en nuestras escuelas tunecinas de Secundaria y para aquellos universitarios especializados en español.

Por último, esperamos que la presente investigación contribuya de modo eficaz al desarrollo de la enseñanza de la preposición española en el aula tunecina ayudándole al alumno a resolver el siempre presente escollo relacionado con la selección de la preposición adecuada al uso que se quiere expresar, y por consiguiente llenar un hueco que observamos continuamente en los manuales tunecinos de Secundaria de enseñanza del español.

**CAPÍTULO 1**

**LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE TÚNEZ Y LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

# **1. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE TÚNEZ Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

El aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los alumnos tunecinos no es un hecho aislado ni neutro; sino que esos aprendices son unos seres sociales que tienen ya asimiladas unas costumbres lingüísticas en su vida cotidiana y están implicados en una cultura determinada. Dichos discentes dominan ya varios registros lingüísticos cuando empiezan su primer contacto con la lengua de Cervantes.

En nuestra opinión, es de suma relevancia, pues, iniciar el presente estudio con una visión panorámica del mosaico lingüístico que caracteriza a Túnez. En efecto, la situación lingüística de Túnez constituye un ejemplo prototípico de “una comunidad multilingüe”<sup>10</sup> marcada por el contacto de lenguas<sup>11</sup>.

En esta línea consagramos este primer capítulo, estructurado en tres apartados, al estudio de la diversidad lingüística de nuestro país y nos interesamos también por el estado actual de la enseñanza de la lengua española en Túnez.

## **1.1. La diversidad lingüística de Túnez y el contacto de lenguas**

En esta parte presentamos las diferentes lenguas que emplean los hablantes tunecinos en contextos informales y formales. Veremos cómo Túnez se caracteriza por el uso de tres variedades del árabe: el árabe clásico, el árabe moderno y el árabe dialectal. Asimismo, nos proponemos informar sobre la posición que ocupan tanto la lengua bereber como el francés, así como el inglés, el alemán, entre otras lenguas extranjeras en el mapa lingüístico tunecino.

Nuestro principal objetivo consiste en informar sobre los idiomas que componen el perfil lingüístico de los locutores tunecinos en general y de los aprendientes del español de la enseñanza secundaria en particular. Con ello, nos acercamos a la situación

---

<sup>10</sup> Adoptamos la calificación que Ennaji (1991) y Fasla (2006) asignan a Túnez.

<sup>11</sup> Moreno Fernández (1998:257) explica que: “Se habla de situaciones de lenguas en contacto cuando lo establecen dos o más lenguas cualesquiera en una situación cualquiera. Estamos, pues, ante un concepto amplio, tal vez demasiado amplio, en el que caben situaciones muy diversas, desde las comunidades bilingües hasta los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”.

lingüística real del alumno tunecino en la actualidad. Pretendemos, pues, reflejar el contexto sociolingüístico en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en Túnez en los alumnos de Secundaria.

En Túnez, país del norte de África, coexisten habitantes de diversas civilizaciones: una árabo-musulmana, una bereber y una judeo-hebraica<sup>12</sup>.

A continuación, describimos el perfil lingüístico de dichos pobladores heterogéneos comenzando en primer lugar por su lengua materna: el árabe.

#### 1.1.1. Aproximación a la lengua árabe del alumno tunecino

Túnez es un país de habla árabe<sup>13</sup>, es decir que la lengua oficial de este país magrebí es el árabe<sup>14</sup>. Sin embargo, el término “lengua árabe” es polivalente dado que abarca

---

<sup>12</sup> En ese apartado nos interesamos por la diversidad lingüística en Túnez, no es nuestro objetivo reflejar el pluralismo religioso. No obstante, conviene destacar que la minoría bereber que vive en Túnez es musulmana aunque tiene aspectos culturales propios, diferentes del resto de pobladores tunecinos. Véase, por ejemplo, el trabajo de Camps (1998) en el que se recoge una descripción detallada de la islamización de los bereberes.

Por otro lado, como es bien sabido, la comunidad judía no resulta hoy en día representativa desde el punto de vista lingüístico, debido a su plena integración en el seno de la sociedad tunecina después de haber sacrificado su lengua, el judeo-árabe, “presque de manière inconsciente, à l’autel de la domination coloniale française” (Naccache, 1989:16).

Traducción propia al español: “casi de una manera inconsciente, en aras del dominio colonial francés”.

Sin embargo, los judíos tunecinos mantienen, por supuesto, sus prácticas religiosas hebraicas. En la monografía de Chouraqui (1998) se ofrecen importantes datos sobre los judíos del norte de África.

<sup>13</sup> García (2004:39) distingue dos grupos de países arabófonos, que son: “los magrebíes (Norte de África) y los que podrían denominarse árabes de Oriente Medio. (...) Ambos tienen un mismo sistema lingüístico y una misma lengua oficial, sin embargo tienen características propias”.

Las denominaciones de dichos grupos de habla árabe difieren según los lingüistas. Estudiosos como Ennaji (1991), Moatassime (1992), Chetouani (1997), Laroussi (1997), Baccouche (1998), Caubet (1999), Ait Chaalal (2007/1), entre otros, llaman Magreb a la zona norteafricana que reúne a Túnez, Marruecos, Argelia, Mauritania y Libia.

Aunque conviene señalar que el Magreb fue integrado en un primer período (1910-1964) por solo tres estados: Túnez, Marruecos y Argelia. Consúltense Balta (1994:12,17 y nota 17).

Fasla (2006:162) usa Magreb y su equivalente “la zona gārbi u occidental” y emplea “el área *šarqi* que abarca el mundo árabe oriental (Egipto, Siria, Líbano, Irak...)”.

Por otro lado, Ait Chaalal (2007/1), Baccouche (2009), etc. denominan Machrek al segundo grupo de arabófonos.

<sup>14</sup> Justo después de su independencia del colonizador francés (el protectorado francés duró desde 1881 hasta 1956), Túnez, igual que sus vecinos Marruecos y Argelia, decidió aplicar una política lingüística de “arabización”. Según Moatassime (1992:126) : “Contre la dépersonnalisation coloniale, le Maghreb tout entier a mis en œuvre une vaste politique d’arabisation ou de réarabisation, non seulement de l’éducation mais aussi de l’environnement politique et social”.

Traducción propia al español: “En contra de la despersonalización colonial, el Magreb entero puso en obra una vasta política de arabización o de rearabización, no solamente de la educación sino también del ambiente político y social”.

Una síntesis sobre la política lingüística de arabización del norte de África desde la descolonización se recoge en las aportaciones de Chetouani (1997:74-78) y Benítez Fernández (2012:69-81). Ambos lingüistas señalan que dicha política consiste en el hecho de considerar la lengua árabe no como un mero

múltiples variantes o variedades; es un hecho que confirman Sayah, Nagem y Zaghoulani (2009:64): “Il serait tout autant plus réaliste de parler non pas de la langue arabe mais plutôt des langues arabes”<sup>15</sup>. En un estudio posterior, Santos De La Rosa (2012:2) insiste en que “cuando hablamos de lengua árabe debemos cambiar el concepto y no compararla con lenguas unificadas como el español o el inglés”.

#### 1.1.1.1. El árabe clásico

El árabe clásico<sup>16</sup> está considerado como lengua “pura” y “sagrada” debido a que es el idioma del Corán, texto sagrado de los musulmanes.

La definición que presenta Keil (1990:189) a este respecto, explica detalladamente las características de esa primera variante del árabe:

“l’arabe classique archaïque, langue nationale, langue prestigieuse, langue sacrée du Coran, limitée aux récitation coraniques, aux mosquées et aux belles-lettres, langue constituant le lien entre la vingtaine d’États arabes membres de la Oumma à travers le temps et l’espace”<sup>17</sup>.

Es una lengua muy elaborada, “la langue de culture (...) non pas de tous, mais de ceux qui maniaient le verbe à un niveau très élevé”<sup>18</sup> (Sayah, Nagem y Zaghoulani, 2009:66).

El árabe clásico es un idioma codificado, se aprende solo en contextos escolares; esencialmente a través de la literatura árabe clásica y los cursos de teología. En esta línea citamos lo dicho por Ennaji (1991:7-8):

“Classical Arabic is the language of Islam. It is codified and is the vehicle of a huge body of classical literature. It has a great tradition behind it, encompassed in ancient

---

instrumento de expresión, sino que constituye uno de los elementos básicos de la identidad nacional árabe.

<sup>15</sup> Traducción propia al español: “Sería mucho más realista hablar no de la lengua árabe sino más bien de las lenguas árabes”.

<sup>16</sup> La mayoría de los lingüistas emplean esa denominación: Keil (1990), Ennaji (1991) “classical arabic”, Fasla (2006), etc. Corriente (1992) por su parte, lo llama “la lengua clásica” mientras que Chetouani (1997), Embarki (2008) y Sayah, Nagem y Zaghoulani (2009) usan a la vez “árabe clásico” y “fusha”.

<sup>17</sup> Traducción propia al español: “el árabe clásico arcaico, lengua nacional, lengua prestigiosa, lengua sagrada del Corán, limitada a las recitaciones coránicas, a las mezquitas y a las bellas artes, una lengua que constituye el lazo entre la veintena de Estados árabes miembros de la Ouma a través del tiempo y del espacio”.

<sup>18</sup> Traducción propia al español: “la lengua de la cultura (...) no de todos, sino de aquellos que manejaban el verbo a un nivel muy alto”.

poetry, grammar books, and mainly the Koran, in which Classical Arabic was revealed and preserved”<sup>19</sup>.

En un estudio posterior, Fasla (2006:160, nota11), en la misma línea que Ennaji (1991), se refiere así a la variedad clásica del árabe en la comunidad magrebí:

“El árabe clásico, variedad codificada durante el período medieval, es la lengua del pensamiento islámico. Se utiliza, por ejemplo, en el Corán y en el corpus de la literatura clásica. Así pues, esta lengua constituye un código escrito, a diferencia de otras variedades como el árabe dialectal o el bereber. Por estos motivos, el árabe clásico cuenta con un enorme prestigio entre la población árabo-islámica”.

En efecto, todos los tunecinos tienen muchas dificultades tanto en la lectura como en la escritura del árabe clásico, siempre cometen errores de gramática y de pronunciación, entre otros. Los analfabetos, en cambio, ni siquiera son capaces de hablarlo ni mucho menos de escribirlo<sup>20</sup>.

Todas las características del árabe clásico que citamos anteriormente, le otorgaron una posición privilegiada, la de “lengua oficial” de Túnez. O sea, la política de arabización que promovió el gobierno tunecino una vez conseguida su independencia, se centró esencialmente en la identidad arabo-islámica haciendo de la lengua clásica idioma oficial del país: “With the proclamations of independence (Morocco and Tunisia in 1956, Algeria in 1962), the three Maghreb countries chose Classical Arabic as the official national language” (Ennaji, 1991:8)<sup>21</sup>.

Debido a la rigidez de su morfología y de sus estructuras, el árabe clásico ha quedado restringido a la enseñanza teológica y a los usos litúrgicos. Todo ello, dio paso al segundo código que integra el panorama lingüístico tunecino: el árabe moderno.

---

<sup>19</sup> No traducimos las citas del inglés por ser un idioma de prestigio internacional.

<sup>20</sup> Chetouani (1997:79) afirma que: “cette langue, dite Fosscha, est absolument incompréhensible par un public non lettré en arabe. Même avec un certain niveau de culture, la lecture convenable de cette langue s’avère difficile”.

Traducción propia al español: “esta lengua, llamada Fusha, es absolutamente incomprensible para un público no letrado en árabe. Incluso teniendo cierto nivel de cultura, la lectura adecuada de esta lengua resulta difícil”.

<sup>21</sup> En nuestra opinión tal vez sea inadecuado afirmar que el árabe clásico es la lengua oficial de Túnez y de sus vecinos magrebíes. Sería más conveniente quizá la anotación de Chetouani (1997:80) que considera que el idioma oficial de nuestro país se sitúa entre el árabe clásico y su variante simplificada “el árabe moderno” (véase el punto 1.1.1.2.) y cuyos límites no están claramente definidos.

### 1.1.1.2. El árabe moderno

El árabe clásico inició un proceso de apertura sobre el mundo occidental. Las estructuras de la lengua clásica comenzaron a flexibilizarse, calcando en algunos casos de la lengua francesa (Grandguillaume, 1992:267). El resultado final de esta evolución ha sido una variedad modernizada y aligerada de la lengua árabe clásica, ciertamente dinámica y bien adaptada a la realidad actual, conocida como “árabe moderno”.

El árabe culto, el árabe estándar contemporáneo o árabe literario, constituye el código escrito predilecto de la literatura moderna y de la cultura en general, de las conferencias y discursos. Este nuevo código intermedio<sup>22</sup> es ampliamente utilizado en todos los contextos formales: la prensa<sup>23</sup>, la política, la justicia, y también en todas las administraciones los documentos se formulan en árabe moderno (Garmadi, 1968:19, Baccouche, 1998:50 y Fasla, 2006:160, nota 12).

La lengua árabe, en su variedad moderna, se enseña como “asignatura” desde el primer año de la Enseñanza Primaria<sup>24</sup>. Conviene precisar que el árabe moderno es, asimismo, una lengua de enseñanza o idioma de comunicación que utilizan los profesores para enseñar diversas disciplinas del sistema educativo tunecino<sup>25</sup>; citamos por ejemplo: la Historia, la Geografía, las Matemáticas, etc. que se imparten en lengua árabe intermedia.

El código clásico, como ya se ha mencionado, es de muy difícil manejo. Solo una reducida minoría de especialistas en Teología y en Literatura árabe clásica posee un nivel de conocimiento del mismo. El árabe clásico o fusha es una lengua que practican los alumnos una hora hebdomadaria en la asignatura “Educación islámica” o Teología, a

---

<sup>22</sup> Los estudiosos de la lengua árabe y de sus variables consideran que el árabe moderno es una forma intermedia, situado entre el árabe clásico y el dialectal. Esto lo explica muy bien Corriente (1992:12) con las siguientes palabras: “la lengua media (...) no es un sistema lingüísticamente bien definido, sino una mezcla en proporciones distintas de ingredientes heterogéneos, clásicos y de un dialecto variable según los hablantes, aunque con una tendencia a suprimir particularismos y a adoptar formas del núcleo común”.

Véase el apartado 1.1.1.3. donde reflejamos las características lingüísticas del árabe dialectal tunecino.

<sup>23</sup> En los diarios solo los diálogos de las caricaturas aparecen en la lengua árabe dialectal.

<sup>24</sup> En Túnez, la Enseñanza Primaria dura 6 años; los alumnos empiezan el primer curso con seis años de edad.

<sup>25</sup> El sistema educativo tunecino comprende tres ciclos. Primero, la Enseñanza Básica que consta a su vez de 2 etapas, se estudian al inicio seis años de Primaria que se imparten en “una escuela primaria” (école primaire) mientras que el segundo ciclo de “Préparatoire”, de tres años, se imparte en el llamado “collège” que es un centro diferente de la primaria. Una Enseñanza Secundaria de cuatro años que culmina con el bachillerato, y, por último, un ciclo superior o Universitario.

Remitimos al lector al apartado 1.1.4. donde se recogen explicaciones detalladas sobre el sistema de enseñanza tunecino.

lo largo de los seis años de la Primaria y tan solo una hora y media por semana en los tres cursos de “Préparatoire” o “collège”. En efecto, los alumnos tunecinos emplean dicha lengua clásica tan solo cuando se trata de aprender pasajes del Corán y los profesores, por su parte, emplean el árabe moderno en sus explicaciones en clase de teología.

Por lo cual, el árabe moderno supone por excelencia el código escrito y oral en los contextos escolares en Túnez.

Acerca de esta variante moderna, derivada del árabe clásico, es necesario aclarar que está influida por el francés tanto a nivel sintáctico-morfológico como a nivel léxico-semántico. Se adoptaron abundantes neologismos para designar realidades recientemente adquiridas; citamos ejemplos como “talfasa” por televisión, “radiu” para referirse a radio, “sicritir” por secretario, etc. (Ennaji, 1991:9 y Baccouche, 1998:50).

#### 1.1.1.3. El árabe dialectal

El árabe dialectal o “Ammiya” es una variedad coloquial del árabe; es adquirido por todos los hablantes tunecinos, sin excepciones, de forma natural desde la infancia. El árabe popular nativo, llamado también “el árabe tunecino”, supone la lengua vernácula de los tunecinos, dado que es el medio exclusivo de comunicación oral y es la lengua de las conversaciones cotidianas.

Cabe destacar que el árabe hablado tunecino no está codificado, o sea, es extraño al medio escrito; es una variedad marcada por la oralidad y no se enseña en la escuela como vimos con el árabe clásico y moderno. Debido a ello, como lo menciona Fasla (2006:163, nota 27): “Un hablante que sepa únicamente árabe dialectal es considerado analfabeto”.

Con esas características, es obvio, pues, que el árabe dialectal constituye la lengua materna de los tunecinos<sup>26</sup>. Con idioma materno nos referimos aquí a la primera lengua que habla un niño tunecino en sus primeros pasos con el proceso de socialización.

---

<sup>26</sup> Refiriéndose al árabe dialectal, Maamouri (1990:50) señala que: “On ne leur reconnaît même pas une structure grammaticale codifiable et performante alors que plus de la moitié des actes et besoins langagiers des locuteurs arabes utilisent ces dialectes, qui sont les vraies langues maternelles (L1) de la majorité des Arabes”.



Mosquera Gende (1999:309) explica que la lengua materna (LM) del hablante “suele ser la lengua hablada en el país de origen y por tanto, la lengua que se comparte y se usa desde niño”.

De lo anteriormente dicho, se desprende que “el árabe clásico y el árabe moderno, como ‘variedad intermedia’, no son lenguas maternas, están codificadas y estandarizadas, constituyen el vehículo de expresión de una tradición literaria secular y poseen historicidad” (Fasla, 2006:161-162)<sup>27</sup>.

Por consiguiente, si el árabe Fusha y el árabe intermedio no son lenguas nativas, al menos sí son lenguas nacionales; no son lenguas que adquieren los tunecinos de forma natural, pero sí son idiomas que se aprenden. Estaría justificado, por tanto, hablar de la existencia en Túnez de un idioma materno nativo propiamente dicho que es el árabe dialectal<sup>28</sup> y una L1 (el código escrito culto) con sus dos versiones: la clásica y la moderna<sup>29</sup>.

Es importante señalar que el dialecto materno presenta variedades locales a veces inteligibles entre sí, es decir, el léxico, la pronunciación o acento, el orden de las palabras en la oración, etc. difieren según las regiones<sup>30</sup>.

Sin embargo, existen dos formas dialectales básicas que son el árabe urbano (“citadin”, “the urban dialect”) de las ciudades, caracterizado por interponer constantemente palabras y expresiones prestadas del francés; y el árabe rural del campo “the rural arabic dialect” (Ennaji, 1991:11 y Laroussi, 1996:709-710).

---

Traducción propia al español: “No se les reconoce ni siquiera una estructura gramatical codificable y eficiente, a pesar de ello más de la mitad de los actos y de las necesidades lingüísticos de los locutores árabes usan esos dialectos, que son las verdaderas lenguas maternas (L1) de la mayoría de los Árabes”.

<sup>27</sup> Corriente (1992:11) afirma que el árabe clásico no es lengua nativa de nadie, en la medida en que no es adquirido de forma natural: “en actuaciones formales se utiliza una lengua panárabe, tradicionalmente transmitida, pero no nativa de nadie y aprendida en la escuela”, explica “la lengua panárabe tradicional que suele llamarse clásica”.

A pesar de ello, un tunecino, igual que cualquier otro arabófono, percibe el Fusha como su idioma; está siempre presente en su mente y prueba de ello es el hecho de intercalar en el dialecto tanto elementos de la lengua clásica como de la variante media. El uso de tales elementos por parte del locutor aumenta según el grado de formalidad contextual.

<sup>28</sup> En adelante usamos indistintamente las siglas DM o LM para referirnos al árabe materno.

<sup>29</sup> Según García (2004:41) es preciso discernir la LM o DM (dialecto materno) y la L1 a la que asigna el papel de código escrito, dice: “En la mayoría de las culturas arabófonas, se observa una diferencia entre la LM o DM y la L1, que es la oficial, y en la que se supone que se desarrolla la cultura escrita mayoritaria”.

<sup>30</sup> La situación del dialecto tunecino es parecida a aquella del español coloquial en España, cuya pronunciación y algunos de sus vocablos no se producen igual en las diferentes regiones del país.

Después de analizar las características de las tres versiones de la lengua árabe que coexisten en el terreno tunecino. Quizá sea el momento oportuno para aclarar que ninguna de esas variedades tiene exclusivamente categoría de idioma oficial de Túnez.

En efecto, señalamos anteriormente que Ennaji (1991) considera el árabe clásico como lengua oficial mientras que Chetouani (1997) subraya que el idioma oficial está situado entre la lengua clásica y el árabe moderno. Sin embargo, en el artículo primero de la Constitución de enero de 2014 por la que se rige el Estado Tunecino se dice que “La Tunisie est un État libre, (...) l’arabe sa langue”<sup>31</sup> sin precisar explícitamente de qué árabe se trata en concreto. A nuestro parecer, el hecho de no precisar no es aleatorio sino puede ser una estrategia intencionada cuyo objetivo es la interpretación triple del término “árabe”, de modo que el lector entienda que árabe reúne las tres variantes de la lengua. Vimos líneas arriba que el árabe clásico, el árabe moderno y el árabe dialectal son variantes complementarias dado que cada una cumple una función determinada en el proceso comunicativo:

- árabe clásico: variedad de los pasajes coránicos y de la literatura clásica;
- árabe moderno: variedad de la enseñanza, de la prensa, de la literatura moderna, de la cultura y de cualquier área de conocimiento;
- árabe dialectal: variedad materna y medio de la comunicación cotidiana.

De lo expuesto, es preciso tener en cuenta que los tunecinos tienen tres formas o variedades del árabe que conviven repartiendo los contextos de aparición y las funciones. Lo cual llevó a Ennaji (1991:10 y 1999:390-391), entre otros estudiosos, a afirmar que la situación lingüística magrebí, incluida por supuesto la tunecina, es de carácter triangular.

Fasla (2006) califica como *triglósica* a aquella situación en que existen 3 sistemas lingüísticos funcionalmente diferentes pertenecientes a una misma lengua -el árabe- y que coexisten en una misma comunidad de hablantes. La citada lingüista (2006:171-172) explica, en ese contexto, que:

---

<sup>31</sup> Traducción propia al español: “Túnez es un Estado libre, (...) su lengua es el árabe”.  
Consúltese la Constitución de la República Tunecina en la página Web [http://www.iort.gov.tn/WD120AWP/WD120Awp.exe/CTX\\_8028-219BUNPhDTwJK/Principal/SYNC\\_-1275099796](http://www.iort.gov.tn/WD120AWP/WD120Awp.exe/CTX_8028-219BUNPhDTwJK/Principal/SYNC_-1275099796)

“la triglosia puede definirse como una especialización funcional trilateral debida a una situación sociolingüística determinada por el uso diferenciado de dos variedades altas (A1, A2) y de una variedad baja (B) ... la elección de una u otra variedad lingüística de dicha escala (A1, A2, B) está en función del tema, del contexto situacional y del tipo de interlocutor”<sup>32</sup>.

A partir de ahora nos basamos en nuestra investigación en la variedad culta del árabe por ser, como vimos líneas arriba, el código escrito y oral en los contextos escolares en Túnez.<sup>33</sup> No nos interesamos por el árabe clásico debido a que es arcaico, lo cual se contradice con el carácter moderno y actual de nuestro estudio, mientras que el árabe dialectal, como acabamos de mencionar, no es propio de ámbitos escolares y no tiene escritura.

En lo que sigue nos centramos en otra lengua que habla una minoría tunecina, se trata del bereber.

#### 1.1.2. La lengua bereber

El bereber<sup>34</sup>, también conocido como “chelha” o “amaziga”, es la lengua en la que se comunica una minoría tunecina, pertenece a la familia lingüística afroasiática<sup>35</sup>. En Túnez, el número de hablantes berberófonos es minúsculo dado que no pasa el 1% de la población tunecina<sup>36</sup>; viven en las zonas montañosas y rurales de Matmata, Jerba, Medenine y en el este de Gafsa “In Tunisia, Berber is spoken in the southernmost part of the country (in the area of Médénine). There are fewer than six Berber villages where

---

<sup>32</sup> No forma parte de los objetivos de nuestra investigación describir la evolución en la historia del concepto de *diglosia* -uso diferenciado de dos variedades de una misma lengua- ni de los distintos estadios diglósicos (triglosia, cuadriglosia, etc.). Para tener una idea más exhaustiva, véase Fasla (2006).

<sup>33</sup> Véase el Anexo 1 en que presentamos, aunque de un modo abreviado, las características del sistema gráfico del árabe moderno. Asimismo exponemos las transcripciones en la lengua española de las letras del árabe.

<sup>34</sup> El bereber no es lengua homogénea sino que se fragmenta en distintas variedades. Hace falta referirse al rifeño o tarifit en el norte de Marruecos o el tamazight que se extiende en el Medio Atlas, entre otros dialectos bereberes. La heterogeneidad bereber ha sido comentada, entre otros especialistas, por Ennaji (1991) y Camps (1998).

<sup>35</sup> Véase Ennaji (1991:13) y Moreno Cabrera (2003:393).

<sup>36</sup> En Grandguillaume (1983) se señala que la lengua amaziga es hablada por tan sólo 1% de los tunecinos frente a 40% de la población marroquí y cerca de un 25% de la argelina. Después de más de treinta años, el número de hablantes del bereber en Túnez sigue siendo insignificante dado que no pasa según Moussaoui (2013) las 150000 personas, esto es, el 1% de los tunecinos.

all the inhabitants speak Berber; they are situated at Jerba, west of Matmata, and east of Gafsa” (Ennaji, 1991:14)<sup>37</sup>.

El bereber es una lengua de carácter oral<sup>38</sup>, no está codificada ni estandarizada<sup>39</sup>. Tampoco es idioma oficial y no se le considera en la constitución como parte de la identidad tunecina.

Los bereberes son un grupo social especial, tiene características especiales que no comparte con los demás tunecinos. Cabe destacar que los berberófonos hablan a la vez el árabe dialectal tunecino y el bereber. Dicho de otro modo, la población amaziga se expresa con la misma eficacia en las citadas lenguas orales, pues, en sus usos diarios hablan los dos registros “darija”<sup>40</sup> y bereber y tienen un dominio lingüístico equitativo de los dos<sup>41</sup>.

El primer contacto lingüístico que tiene un niño bereber es dual o bilingüe, o sea, aprende al mismo tiempo árabe tunecino y chelha<sup>42</sup>. La situación lingüística de los amazigas es peculiar dado que viene caracterizada por un desdoblamiento de la lengua materna, por lo cual alternan en sus comunicaciones cotidianas el árabe dialectal y el bereber<sup>43</sup>.

---

<sup>37</sup> En un estudio posterior, Ben Ayed (1993:30) confirma dicha localización de los bereberes en el terreno tunecino: “des îlots linguistiques amazighs se trouvent encore à Djerba, la région du sud (gouvernorat de Gafsa), Tataouine et Matmata, où la langue amazigh est dominante au sein des familles”.

Traducción propia al español: “unos espacios lingüísticos amazigas se hallan aún en Jerba, la región del sur (provincia de Gafsa), Tataouine y Matmata donde la lengua amaziga es dominante en el seno de las familias”.

<sup>38</sup> Consúltense Fasla (2006:161).

<sup>39</sup> En palabras de Dumas y Levallois (2001:72): “N’ayant jamais été soumise à un processus de codification ou de standardisation, il n’existe pas de norme moyenne commune à l’ensemble berbérophone”.

Traducción propia al español: “No habiendo estado nunca sometida a un proceso de codificación o de normalización, no existe una norma media común al conjunto de los berberófonos”.

<sup>40</sup> Darija significa árabe dialectal.

<sup>41</sup> El bereber ha marcado por su influencia el dialecto tunecino; Ben Ayed (1993:30) señala que la presencia de “quelque cent cinquante termes amazighs dans le parler tunisien est remarquable dans plusieurs formes morphologiques, syntaxiques et tournures linguistiques. Un exemple frappant, c’est l’absence du duel dans le parler tunisien, sous influence de la langue amazigh, alors qu’il existe, bel et bien, en langue arabe”.

Traducción propia al español: “cerca de ciento cincuenta términos bereberes en el habla tunecina es notable en diversas formas morfológicas, sintácticas y giros lingüísticos. Un buen ejemplo de ello, es la ausencia del dual en el dialecto tunecino, por influencia de la lengua amaziga, a pesar de que existe obviamente en lengua árabe”. El lingüista se refiere con “lengua árabe” al árabe moderno.

<sup>42</sup> Hagège (1996:161) denomina “bilinguisme précoce” (bilingüismo precoz) a este uso del amaziga y el árabe.

<sup>43</sup> Fasla (2006:164) explica: “Como fenómeno igualmente derivado del contacto lingüístico, los hablantes cuya lengua materna es el bereber son generalmente bilingües, ya que hablan también la correspondiente modalidad dialectal árabe”.

Hay que señalar que en Túnez la población bereber, totalmente arabizada<sup>44</sup>, usa la lengua árabe en sus 3 versiones: habla el dialecto diariamente y en contextos escolares escribe y lee el árabe clásico y moderno. Sin embargo, fuera de los núcleos minoritarios bereberes nadie habla el amaziga en Túnez y supone un idioma extranjero para casi la totalidad de los tunecinos.

El bereber está completamente descartado de la programación educativa<sup>45</sup> en Túnez, es un hecho debido a la política de arabización<sup>46</sup> que, como señalamos anteriormente, se centró en asentar y forjar la identidad árabe marginando a los pocos núcleos bereberes<sup>47</sup>.

Al hilo de estas observaciones, que suponen una explicación de la posición que ocupa el bereber en Túnez, es preciso añadir que no existen emisiones radiofónicas ni televisivas en lengua bereber<sup>48</sup>.

Dejamos constancia de que las cosas han cambiado después de la revolución tunecina de enero de 2011, dado que la minoría bereber empezaba a reivindicar la oficialización de su idioma (sin asociarse nunca con ideologías separatistas) y su integración en la identidad nacional tunecina.

Frente a la marginación del bereber en el territorio tunecino, el francés, lengua del ex colonizador, ha cobrado prestigio y valor.

### 1.1.3. El francés

El árabe es la lengua oficial de Túnez desde la independencia (1956), supone la lengua materna de la totalidad de la población tunecina; hasta el 1% de berberófonos la alternan con su amaziga. El árabe es símbolo de la unión lingüística del país y es idioma del

---

<sup>44</sup> “Dialect Arabic is spoken by Arabs and Berbers in everyday conversation” en Ennaji (1991:10).

<sup>45</sup> El bereber coincide con el árabe dialectal en el hecho de no formar parte del área de la enseñanza en Túnez “Like Dialectal Arabic, Berber is excluded from education” (Ennaji, 1991:15).

<sup>46</sup> Sobre la política lingüística de arabización, remitimos al lector a la nota 14 de nuestro estudio.

<sup>47</sup> En Marruecos el bereber tiene una posición mucho más privilegiada que en Túnez; lo confirma la creación en 2001 del Instituto real de la cultura amaziga (IRCAM) que se encarga “de sauvegarder, de promouvoir, et de renforcer la place de la culture amazighe dans l’espace éducatif, socioculturel et médiatique national ainsi que dans la gestion des affaires locales et regionales” (Benzakour, 2007/3:49). Traducción propia al español: “de salvaguardar, de promover y de reforzar la posición que ocupa la cultura amaziga en el espacio educativo, sociocultural y mediático nacional así como en la gestión de los asuntos locales y regionales”.

Y fue en 2003 cuando se produjo la integración por primera vez de la lengua bereber en el sistema educativo marroquí en el primer curso de la Enseñanza Primaria (Benzakour, 2007/3:49-50).

<sup>48</sup> “En este sentido, por ejemplo, los programas de radio en bereber son emitidos diariamente en Marruecos y en Argelia, pero no en Túnez”. Véase Fasla (2006:164, nota 33).

Estado y de sus instituciones. Sin embargo, hoy en día, después de más de medio siglo de liberación del colonizador occidental, y, a pesar de que no dispone de ningún reconocimiento oficial en la constitución “en Túnez, el francés es considerado (...) como una variedad de prestigio” (Fasla, 2006:165).

El francés es una lengua privilegiada dado que es valorado muy positivamente, es símbolo de prestigio social y de modernidad entre los tunecinos<sup>49</sup>. El factor más relevante que jugó a favor de dicho idioma latino contribuyendo en su divulgación en el territorio tunecino es, por supuesto, la presencia colonial durante más de 50 años. Conviene recordar que existen otros factores que incitan a aprender el francés. Citamos dos factores principales: los factores socioeconómicos y los factores educativos y culturales<sup>50</sup>.

En lo que concierne al primer factor, el socio-económico, el francés es percibido como vehículo de la modernidad, de la civilización y del progreso científico y técnico<sup>51</sup>. En Túnez, aprender francés supone abrirse al mundo occidental sobre todo para aquellos locutores tunecinos que aspiran a formar parte de las élites de la sociedad.

También, el francés ocupa una posición privilegiada en la enseñanza y cultura tunecinas. La enseñanza de dicho idioma europeo se inicia desde el tercer curso de la escuela primaria cuando el alumno tiene ocho años de edad. Es una lengua que se imparte muy temprano en la escuela, después de dos años de enseñanza monolingüe árabe<sup>52</sup>.

No se nos oculta que el niño tunecino antes de aprender el francés en contextos escolares comienza a familiarizarse ya con ese idioma en su entorno familiar dado que los tunecinos hablan francés en sus conversaciones cotidianas<sup>53</sup>, o al menos interponen el francés en su discurso en lengua árabe<sup>54</sup>. A raíz de ello, el niño tiene ya captadas en

---

<sup>49</sup> Según Ennaji (1991:17) en Marruecos y en Túnez el estatus de esta lengua es similar “the status of French is nearly the same in Tunisia and Morocco”.

<sup>50</sup> Tema reiteradamente estudiado por lingüistas arabistas. Citamos, entre otros, Ennaji (1991:17) y Chetouani (1997:85-87) quienes ofrecen esa distribución en dos factores que conciernen al papel del francés en los países del Magreb, entre ellos Túnez.

<sup>51</sup> Véase las explicaciones recogidas por Chetouani (1997:85-86).

<sup>52</sup> Recordamos que la lengua árabe se enseña desde el primer curso de la Primaria.

<sup>53</sup> Boukous (2008) subraya que en Túnez, como en el resto del Magreb, el francés está ausente en algunos espacios de comunicación en el mundo rural.

<sup>54</sup> Ese fenómeno lingüístico es el llamado “alternancia de códigos” o “code switching” en el registro anglosajón, viene entendido por Vinagre Laranjeira (2005:11), entre otros, “como el uso alternado de dos o más lenguas por el mismo hablante durante un acto de habla o conversación”. En el caso tunecino se trata, pues, del uso alternado del árabe y de la lengua francesa.

su memoria palabras de la lengua francesa (los saludos, los colores, los números ordinales, nombres de animales domésticos, etc.) de las cuales hace uso en los discursos que emite.

La lengua francesa es una asignatura que, como señalamos líneas atrás, se enseña desde la Primaria y es al mismo tiempo una lengua de instrucción<sup>55</sup>. Es decir, el francés es un idioma vehículo que sirve como medio de expresión para impartir diferentes disciplinas en la enseñanza Secundaria<sup>56</sup>, es “la langue d’enseignement des disciplines scientifiques, techniques, économiques et de gestion”<sup>57</sup> (Hammami y Dutrey, 2006/3:67).

Por otro lado, el uso del francés destaca también en la vida cultural tunecina: en el teatro, en el cine, en la literatura, así como en la prensa, la televisión y la radio.

El empleo del francés en Túnez en los ámbitos señalados ha dado lugar, pues, a una situación de bilingüismo<sup>58</sup> árabe-francés<sup>59</sup> marcado por “el fenómeno de ‘préstamo-adopción’ se realiza en ambas direcciones, (...) identificándose ambos sistemas

---

Para una explicación más detallada de las diferentes tipologías del fenómeno de alternancia de códigos, consúltese los estudios de especialistas como Gumperz (1972, 1982), Poplack (1988) y Myers –Scotton (1993).

<sup>55</sup> Véase el estudio de Boudhiba (2011:1-32) en el que se examina la evolución de la situación de la lengua francesa en el sistema educativo tunecino de 1956 a 2010.

<sup>56</sup> En este contexto, Veltcheff (2006/3:84) dice que el francés es “langue d’enseignement au lycée (langue de disciplines non-linguistiques)”.

Traducción propia al español: “lengua de enseñanza en el liceo (lengua de disciplinas no lingüísticas)”.

<sup>57</sup> Traducción propia al español: “la lengua de enseñanza de las disciplinas científicas, técnicas, económicas y de gestión”.

Aunque no nos interesamos en nuestra investigación por el ciclo superior, nos permitimos destacar la posición relevante que ocupa el francés en la enseñanza universitaria. Como lo refleja Laroussi (1996:708-709) es la lengua dominante en la universidad tunecina: “Dans l’enseignement supérieur, bien que l’arabisation ait été appliquée de manière pragmatique, le français reste la langue principale des matières techniques et scientifiques. De même, dans les matières littéraires”.

Traducción propia al español: “En la enseñanza superior, a pesar de que la arabización fuera aplicada de una manera pragmática, el francés queda como la lengua principal de las asignaturas técnicas y científicas. Lo mismo ocurre con las asignaturas literarias”.

<sup>58</sup> Siguán y Mackey (1986:17) llaman “bilingüe a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra lengua en cualquier circunstancia con parecida eficacia”.

Medina López (1997:17-18) reitera la idea de que el bilingüismo supone: “el uso de dos lenguas por parte de un hablante o comunidad”.

Para Riley (2003:12) no hay que tener un nivel de competencia equitativo en las dos lenguas que maneja un bilingüe: “Est donc bilingue toute personne qui emploie deux langues (deux variétés linguistiques) au cours de sa vie quotidienne; même s’il y a une asymétrie entre ses compétences”.

Traducción propia al español: “Es, pues, bilingüe toda persona que emplea dos lenguas (dos variedades lingüísticas) en su vida cotidiana; aunque haya una asimetría entre sus competencias”.

<sup>59</sup> Dicho bilingüismo “puede comprobarse no solamente en el sistema educativo, sino también en diferentes interacciones comunicativas de la vida cotidiana” (Fasla, 2006:181).

lingüísticos (árabe y francés) con un doble papel de lengua fuente y lengua receptora en sucesivos períodos sincrónicos” (Fasla, 2006:165).

Nos referimos aquí al hecho de que el francés hablado<sup>60</sup> en Túnez se caracteriza a nivel léxico, por un gran número de préstamos tomados del árabe y viceversa. Es decir, que el árabe moderno y el dialectal presentan, asimismo, en su léxico muchos vocablos tomados del francés. Ese bilingüismo no es una elección libre de los tunecinos, sino que es “une conséquence inévitable de leur situation linguistique”<sup>61</sup> (Derbal, 1980:29).

De lo mencionado anteriormente, pues, no es raro que los tunecinos consideren el francés más que una simple asignatura que se imparte en la escuela. En otras palabras, esa lengua latina, aunque es idioma importado, es percibida como una segunda lengua en Túnez debido a su uso muy frecuente en las comunicaciones cotidianas de los hablantes tunecinos y su importancia en la enseñanza.

Sin embargo, en Túnez no se dispone de ningún texto oficial que determine el estatuto exacto de la lengua francesa<sup>62</sup>. Debido a ello, la posición que ocupa el francés en nuestro país oscila entre Lengua segunda (L2) y Lengua extranjera (LE)<sup>63</sup>.

Hasta en materia de enseñanza, el estatuto del francés no está claramente definido por el Ministerio de la Educación. En su artículo 9, la Ley de orientación de la educación y de la enseñanza n° 30 del 23 de julio de 2002, modificada y completada por la Ley del 11 de febrero de 2008 dice:

“Article 9

L'école est appelée essentiellement à donner aux élèves les moyens:

---

<sup>60</sup> En el ámbito educativo, los tunecinos aprenden y usan el francés “académico”, que es lengua homogénea y uniforme, con reglas fijas de gramática; pero también emplean dicha lengua en su vida social corriente. Sin embargo, el francés “hablado” en las conversaciones cotidianas, en la televisión, en la radio, etc. tiende a menudo a distanciarse del francés estándar presentando una cierta heterogeneidad debido a que el nivel de competencia en francés de los hablantes tunecinos no es equitativo: “Il y a ceux qui le possèdent à la perfection et le manient avec aisance, ceux qui le parlent de façon moins parfaite, ceux qui l'utilisent uniquement lorsque le contexte l'exige, et ceux dont les connaissances sont limitées et le parlent en commettant beaucoup d'erreurs” (Derbal, 1980:12).

Traducción propia al español: “Existen los que lo dominan a la perfección y lo manejan con facilidad, los que lo hablan de una manera menos perfecta, los que lo usan únicamente cuando el contexto lo exige y los que, teniendo un limitado nivel de conocimientos, cuando lo hablan cometen muchos errores”.

<sup>61</sup> Traducción propia al español: “una consecuencia inevitable de su situación lingüística”.

<sup>62</sup> Saya (2005/2:97) insiste en que: “un flou terminologique plane sur son statut”.

Traducción propia al español: “una ambigüedad terminológica pesa sobre su estatus”.

<sup>63</sup> La percepción ambigua del estatuto del francés en el territorio tunecino es un tema reiteradamente abordado por los lingüistas; entre ellos; Koulayan (2005), Saya (2005/2), Hammami y Dutrey (2006/3), Veltcheff (2006/3), Marzouki (2007/3), Miled (2007/1), Azouzi (2008), Cichon (2010), etc.



-de maîtriser la langue arabe, en sa qualité de langue nationale

-de maîtriser deux langues étrangères au moins”<sup>64</sup>.

Dicha ley no dice explícitamente que el francés es la primera lengua extranjera que aprenden los alumnos tunecinos en la escuela. Tampoco precisa que la segunda lengua extranjera que se enseña es el inglés<sup>65</sup>.

Azouzi (2008:49), entre otros estudiosos, asigna al francés el estatuto de segunda lengua privilegiada “le français demeure une langue seconde privilégiée, jouissant d’un statut particulier sur les plans de l’enseignement et de certains secteurs économiques”<sup>66</sup>.

En un estudio posterior, Cichon (2010:60) confirma dicha afiliación del francés como L2 en Túnez insistiendo en el rol importante que asume ese idioma en diferentes facetas de la vida de los tunecinos “du point de vue communicatif, le français assume toujours une fonction importante et privilégiée dans la société tunisienne, que ce soit dans l’enseignement, dans l’administration ou dans la vie quotidienne et remplit donc bien les critères d’une langue seconde”<sup>67</sup>.

Por otro lado, Marzouki (2007/3:37) define el francés como “‘langue étrangère privilégiée’, c’est à dire comme langue seconde”<sup>68</sup>.

Riguet (1984:320) sitúa el francés en el mismo rango o escala que las otras lenguas que se enseñan en el ámbito escolar, esto es, para él el francés no es segunda lengua ni idioma “privilegiado”, pues, es simplemente un idioma extranjero. Ese lingüista rechaza

---

<sup>64</sup> Traducción propia al español: “Artículo 9

La escuela tiene como objetivo principal proporcionar a los alumnos los medios:

-para dominar la lengua árabe como lengua nacional

-para dominar, como mínimo, dos lenguas extranjeras”.

Recogimos esos datos en línea en <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tunisie-loi-2002-educ.htm>

<sup>65</sup> Véase el apartado 1.1.4. sobre la enseñanza del inglés en el sistema educativo tunecino.

<sup>66</sup> Traducción propia al español: “el francés sigue siendo una segunda lengua privilegiada que goza de un estatus particular a nivel de la enseñanza y de algunos sectores económicos”.

<sup>67</sup> Traducción propia al español: “desde el punto de vista comunicativo, el francés siempre tiene una función importante y privilegiada en la sociedad tunecina, sea en la enseñanza, en la administración o bien en la vida cotidiana, pues, cumple bien los criterios de una lengua segunda”.

<sup>68</sup> Traducción propia al español: “‘lengua extranjera privilegiada’, es decir como lengua segunda”.

Marzouki (2007/3:37-41) considera el francés como idioma privilegiado “par rapport aux autres langues étrangères” (con respecto a las demás lenguas extranjeras) que se enseñan en contextos escolares en Túnez. Se refiere aquí a lenguas como el inglés, el alemán, entre otras, que no se enseñan desde la Primaria ni usan frecuentemente los tunecinos en sus comunicaciones diarias como es el caso del francés. Consúltense el apartado 1.1.4. en el que informamos sobre las lenguas extranjeras en el sistema educativo tunecino.

la idea de equiparar el francés o cualquier otra lengua con el árabe, según él, lengua oficial de los tunecinos por excelencia:

“le pays doit affirmer nettement la suprématie de sa langue nationale dans tous les secteurs d’activité. L’Éducation Nationale, particulièrement, doit cesser de présenter le français comme une langue officielle susceptible de rivaliser avec l’arabe. Il doit être clair que l’arabe est la seule langue officielle, l’instrument incontesté de la personnalité tunisienne, et que les autres langues admises dans le système d’enseignement sont seulement là pour proposer d’autres moyens d’accès au monde moderne”<sup>69</sup>.

Para explicar mejor ese fenómeno de ambigüedad del estatuto del francés en Túnez, es preciso definir los conceptos de segunda lengua y lengua extranjera.

En términos de Mosquera Gende (1999:310): “la L2 es una lengua hablada en el entorno del individuo”.

En un estudio posterior, Temim (2006/3:22) explica: “langue seconde est différente de la langue étrangère en ce sens que c’est une langue qui, pour des besoins de communication au sein d’une communauté donnée, est utilisée en plus de la langue maternelle et peut donc entrer en concurrence avec elle”<sup>70</sup>.

En cambio, con idioma extranjero Mosquera Gende (1999:310) alude a “una lengua que hasta cierto punto podríamos considerar ‘como extraña’”<sup>71</sup>, lo que no es el caso del francés en Túnez.

A decir verdad, nos inclinamos más a la clasificación del francés como segunda lengua en Túnez porque nos parece que es la más idónea y la que mejor refleja el uso real de ese idioma latino en nuestro país y su verdadera posición en el multilingüismo tunecino. Así pues, no estamos de acuerdo con la visión introvertida de Riguét (1984) que niega

---

<sup>69</sup> Traducción propia al español: “el país debe afirmar claramente la supremacía de su lengua nacional en todos los sectores de actividad. La Educación Nacional, particularmente, debe dejar de presentar el francés como una lengua oficial susceptible de rivalizar con el árabe. Hay que dejar claro que el árabe es la única lengua oficial, el instrumento incontestado de la personalidad tunecina, y que las demás lenguas aceptadas en el sistema de enseñanza sirven únicamente para proponer otros medios de acceso al mundo moderno”.

<sup>70</sup> Traducción propia al español: “lengua segunda es diferente de la lengua extranjera en ese sentido de que es una lengua que, por necesidades de comunicación en el seno de una comunidad determinada, es utilizada además de la lengua materna y puede, pues, entrar en competencia con ella”.

<sup>71</sup> En esta línea, Baralo (1999:23) arguye que: “no está claro cuáles son las fronteras entre lo que se llama L2 y LE, aunque en general se tiende a llamar L2 la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto”.

la importancia del francés en el contexto social en Túnez equiparándolo a otras lenguas extrañas para los tunecinos que descubren solo en la escuela. A partir de ahora, nos referimos al francés con L2 o segunda lengua.

Hasta ahora nuestra reflexión acerca de la diversidad lingüística tunecina ha demostrado que la lengua francesa y el árabe, con sus tres variantes, se reparten los contextos informal (de la comunicación cotidiana) y formal (de la enseñanza, de la administración, de la cultura (teatro, cine), etc.).

Aparte de dichos códigos, existen en Túnez otras lenguas extranjeras que se aprenden exclusivamente en contextos escolares.

#### 1.1.4. El inglés y otras lenguas extranjeras

La enseñanza de lenguas extranjeras constituye uno de los principales ejes de la política educativa tunecina. Como consecuencia de ello, una variada gama de idiomas extranjeros se imparte a los aprendices tunecinos en diferentes niveles del currículo escolar.

Para mejor entender el nivel de enseñanza en que el alumno aprende el inglés, el alemán, el español, entre otras lenguas, nos proponemos reflejar en primer lugar la estructura u organización del sistema educativo tunecino<sup>72</sup>, al que nos hemos referido de un modo abreviado anteriormente<sup>73</sup>.

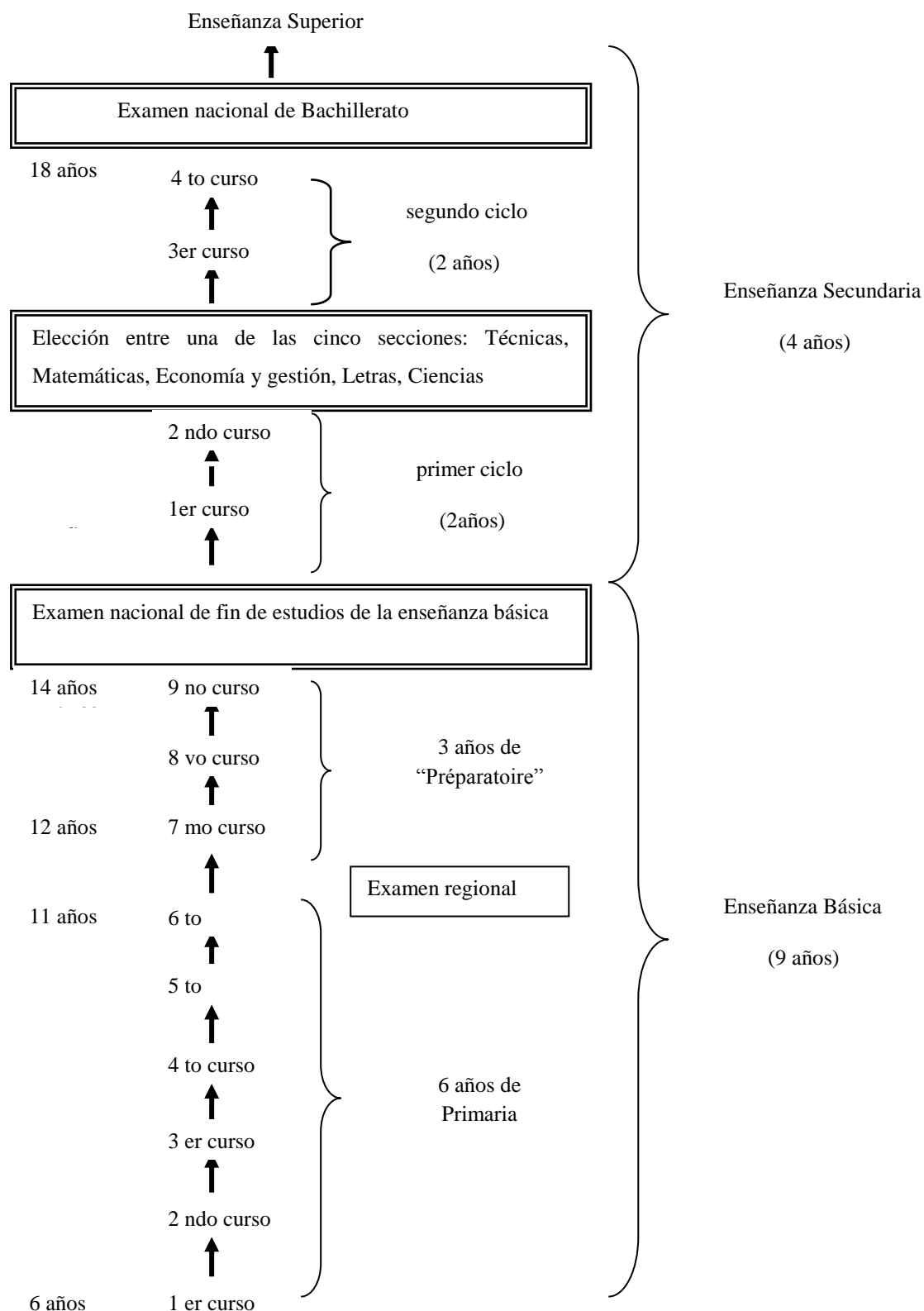
---

<sup>72</sup> A partir de ahora nuestra referencia en ese apartado son los datos de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO “Datos mundiales de la educación. Séptima edición 2010-2011 (Tunisia)” en

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Tunisia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Tunisia.pdf)

<sup>73</sup> En la nota 25 de nuestro estudio.

**Figura n°1: Organización y estructura del sistema educativo tunecino**



Edad de los alumnos al acceder al nivel indicado	Nivel	Ciclo y duración	Enseñanza
---	-------	------------------	-----------

Como está indicado en el organigrama, el sistema de la educación pública<sup>74</sup> tunecina<sup>75</sup> comprende las Enseñanzas Básica y Secundaria. La primera consta de un primer ciclo de seis años de Escuela Primaria y de un segundo ciclo de tres años de “Préparatoire” que se imparten en un centro diferente de la primaria llamado “collège”. Al cabo de nueve años de enseñanza de base o fundamental, los alumnos pasan un examen nacional que les permite el acceso a la Secundaria.

La Educación Secundaria se compone a su vez de dos ciclos, de dos años cada uno. El primer ciclo es común o uniforme, mientras que en el segundo los alumnos optan por una “sección” o especialidad determinada (matemáticas, letras, técnicas, ciencias experimentales o economía, informática y gestión). El segundo ciclo de la Secundaria culmina con el Bachillerato, llave para la Enseñanza Superior o Universitaria.

No incluimos aquí el ciclo superior debido a que consta de varias especialidades (medicina, filología (inglesa, francesa, árabe, etc.), arquitectura), pues, no se trata de un ciclo homogéneo como el caso de las Enseñanzas Básica y Secundaria.

Hoy día, el inglés es enseñado como lengua extranjera a partir del sexto año de la escuela Primaria, con dos horas a la semana. La lengua inglesa es una asignatura que se imparte también en el segundo ciclo de la Enseñanza Básica, tres horas por semana, y en la Secundaria, con una media de tres a cinco horas hebdomadarias.

Conviene tener en cuenta además que el inglés no es una lengua de enseñanza de otras asignaturas o disciplinas en las Enseñanzas Básica y Secundaria<sup>76</sup>.

En Túnez, igual que en los otros países del Magreb, el inglés es considerado como lengua de mayor prestigio dado que “se considera vehículo de la investigación científica, del progreso tecnológico y de la comunicación internacional” (Fasla, 2006:167).

---

<sup>74</sup> No incluimos en nuestro estudio el sector privado, esto es, no forma parte de nuestros objetivos estudiar el aprendizaje y el uso de las preposiciones españolas en alumnos de los centros educativos tunecinos privados ni en aquellos discentes de centros extranjeros establecidos en nuestro país. Sin embargo, en el apartado 1.2.4. nos pareció imprescindible informar sobre la enseñanza de la lengua española en el centro privado Cervantes de Túnez con el propósito, por una parte, de dar al lector una idea somera sobre el estado actual de la enseñanza del español lengua extranjera tanto en el sector público como en el privado, y, por otra, debido a que el Instituto Cervantes es el centro privado de mayor prestigio en Túnez.

<sup>75</sup> Este sistema es fruto de la reforma educativa definida por la ley nº 91-65 promulgada el 29 de julio de 1991, la segunda en Túnez después de la independencia.

<sup>76</sup> El inglés es lengua de enseñanza en la universidad para aquellos especializados en Filología Inglesa o en otros ámbitos que requieren su uso, por ejemplo, la Informática.

Otro conjunto de lenguas extranjeras que comprende el español<sup>77</sup>, el alemán, el italiano, el ruso, el turco y el chino se enseñan en el tercer y cuarto curso (o Bachillerato) de la Secundaria tres horas por semana y son elegidas como asignaturas optativas<sup>78</sup>.

Teniendo en cuenta la gran diversidad de lenguas que aprenden los alumnos tunecinos en el ámbito escolar, se puede decir que las clases de lenguas y culturas extranjeras constituyen grandes espacios de pluralidad cultural.

De lo anteriormente dicho, se deduce que las lenguas inglesa, española, alemana, italiana, china, turca y rusa son totalmente “extrañas” al universo tunecino. Los tunecinos no hablan las citadas lenguas en su entorno ni tienen conocimiento de ellas antes de aprenderlas en la escuela, pues, son idiomas propiamente extranjeros; contrariamente al francés, lengua con que se está familiarizado en Túnez. Quizá eso confirmaría más el estatuto de L2 que asignamos al francés.

De la situación lingüística examinada se desprende que distintas lenguas conviven en el territorio tunecino. Nos referimos al hecho de que los tunecinos hablan tres variedades del árabe (clásico, moderno y dialectal), hablan el bereber junto con la lengua francesa que es herencia colonial y hablan, asimismo, una variada gama de idiomas (el inglés, el alemán, el español, etc.) fruto de la política educativa de enseñanza de lenguas extranjeras. Como consecuencia de ese pluralismo lingüístico, el alumno tunecino de Secundaria tiene una formación lingüística polivalente que tendría indudablemente su incidencia en el aula de español.

Antes de centrarnos en las posibles interferencias de los idiomas que domina ese aprendiente en su uso del español, objeto del capítulo 4 de nuestra investigación, es necesario informar en primer lugar sobre el estado actual de la enseñanza de la lengua española en Túnez.

## **1.2. La enseñanza del español en Túnez**

Abordamos en ese apartado la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera<sup>79</sup> en Túnez presentando el estado actual de los mismos en nuestro país.

---

<sup>77</sup> Véase el apartado 1.2. que dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera en Túnez.

<sup>78</sup> Nos parece que el español, el alemán, el italiano, el chino y el ruso reciben un trato desigual en el sistema educativo tunecino con respecto al inglés, enseñado a partir de la Primaria.

Ofrecemos primero una breve historia de la enseñanza del español en Túnez y procedemos a una abreviada presentación del alumnado y del profesorado de ese idioma en la Educación Secundaria. Nos interesamos también por reflejar la situación del español en la Enseñanza Superior y en contextos privados.

### 1.2.1. Breve historia de la enseñanza del español en Túnez

El español es la segunda lengua más hablada en todo el globo terrestre por más de 560 millones de personas, como lengua nativa, segunda y extranjera; asimismo es el idioma oficial de 21 países<sup>80</sup>.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se ha incrementado el interés por la enseñanza del español en el mundo árabe; por supuesto este interés por el idioma español atañe los países del Magreb<sup>81</sup>, entre ellos Túnez.

La enseñanza del español<sup>82</sup> se inició en Túnez en 1956 por decreto del Ministerio de la Educación Nacional de aquel entonces.

No cabe estudiar la enseñanza de la lengua de Cervantes en Túnez sin aludir siquiera brevemente a la labor del “pionero del hispanismo” tunecino José María Sastre. Este último fue el primer profesor de español que con un grupo de 24 alumnos creó la primera cátedra de español en el instituto del Bardo “Khaznadar”.

Luego en los años sesenta, el liceo “Alaoui” fue el segundo recinto escolar que acoge a la lengua española. Más tarde, a mediados de los años setenta (1975), gracias a los esfuerzos de Sastre y por iniciativa del ex decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y Sociales de Manouba, se inauguró el primer departamento de Licenciatura

---

<sup>79</sup> En adelante ELE.

<sup>80</sup> Recurrimos a esos datos en “El español: una lengua viva. Informe 2016 (Capítulo 1: El español en cifras)”, en la página web:

[http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2016.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf)

Ya hace más de 15 años el profesor Quilis (2002:107, 109) en su trabajo llamaba la atención sobre la importancia del español en el mundo dado que tenía en aquel entonces más de 390 millones de hablantes.

<sup>81</sup> Consúltense los artículos de Muñoz Sánchez-Brunete (2003) y El Fathi y Gutiérrez Rivilla (2006) en que se exponen datos relevantes referentes a la enseñanza del español en el área del Magreb, concretamente en Marruecos, Argelia y Túnez.

<sup>82</sup> A partir de ahora, las informaciones que presentamos en ese apartado constituyen una síntesis abreviada de los datos presentados por Ben Jemia (1999) y Oueslati (2001).

de Español en el seno de la universidad tunecina que tuvo como objetivo principal formar a profesores de español<sup>83</sup>.

José María Sastre falleció el 15 de marzo de 1987 y fueron sus discípulos quienes tomaron el relevo divulgando el idioma español en las Enseñanzas Secundaria y Superior.

Hoy día la lengua española se enseña y aprende en Túnez de modos diferentes; ese idioma extranjero se imparte en centros académicos de enseñanza reglada<sup>84</sup> y privada.

### 1.2.2. El español en la Enseñanza Secundaria

La enseñanza del español en Túnez empieza, como hemos descrito, en la Educación Secundaria, y se da en el tercer y cuarto cursos de la misma como asignatura optativa<sup>85</sup>.

El total de alumnos de español en el curso 2015-2016 en Secundaria asciende a 15120 cuya enseñanza está a cargo de 350 profesores y bajo la dirección de tres inspectores<sup>86</sup>.

Presentamos a continuación la siguiente tabla que refleja la evolución del número de los aprendientes del español en la Secundaria y de sus respectivos profesores de 1990 a 2016<sup>87</sup>:

---

<sup>83</sup> “1979: La primera generación de licenciados en filología hispánica” (Ben Jemia, 1999:15).

<sup>84</sup> Con enseñanza reglada nos referimos a las escuelas públicas de enseñanza media y a las universidades del Estado.

<sup>85</sup> Asimismo se imparten las lenguas italiana, alemana, china y rusa con carácter optativo, es decir, los alumnos del segundo ciclo de la Secundaria eligen entre esas lenguas la que quieren aprender. Entonces, el español entra en competencia con las citadas lenguas.

<sup>86</sup> Los inspectores de español se distribuyen en todo el territorio tunecino: en el norte, en el centro y en el sur del país.

<sup>87</sup> Mis agradecimientos a los dos inspectores de español de la enseñanza Secundaria en Túnez, Taha Driss y Hedi Oueslati, que me proporcionaron las cifras que menciono en ese cuadro. Sin su colaboración los datos no hubieran sido fiables y hubiera faltado credibilidad a nuestras estadísticas. No encontramos datos relacionados con el número del cuerpo docente ni discente de español en la página web del Ministerio de la Educación: <http://www.edunet.tn>

Asimismo, estaba previsto presentar un cuadro comparativo de la situación de las lenguas optativas de la Secundaria; hubiéramos querido contrastar el número de aprendientes y de docentes del español con aquel del italiano, del alemán, del chino y del ruso, con el fin de averiguar cuál de esas cinco disciplinas tiene el número más elevado de estudiantes y de profesores, es decir, cuál de esas lenguas es la más estudiada. Por falta de datos, no pudimos brindar una idea exacta sobre el rango que ocupa el español con respecto a los otros idiomas opcionales de la Enseñanza Secundaria en Túnez.



Curso académico	Número de profesores	Número de alumnos
1990-1991	16	1300
1991-1992	19	1900
1992-1993	24	2600
1993-1994	-	-
1994-1995	39	-
1995-1996	46	5820
1996-1997	51	-
1997-1998	57	-
1998-1999	61	10070
1999-2000	-	-
2000-2001	71	13280
2001-2002	77	-
2002-2003	82	15000
2003-2004	102	17000
2004-2005	125	18500
2005-2006	147	23050
2006-2007	167	25083
2007-2008	185	-
2008-2009	202	30000
2009-2010	230	32000
2010-2011	250	32520
2011-2012	280	25500
2012-2013	305	19000
2013-2014	325	17000
2014-2015	340	16017
2015-2016	350	15120

**Tabla nº1: Evolución del número de alumnos y de profesores de español en la Enseñanza Secundaria en Túnez (de 1990 a 2016)**

Los datos que refleja la tabla nos permiten destacar que el número de profesores<sup>88</sup> de español o cuerpo docente de esa lengua extranjera ha ido aumentando progresivamente de 1990 a 2016 multiplicándose por más de 21. Lo mismo ocurre con los discentes de la lengua de Cervantes en la Secundaria, cuyo número experimenta un ascenso anual ya que se ha multiplicado por 25 en el período de 1990 a 2011; lo cual es índice de la difusión continua y acelerada de ese idioma y es obviamente reflejo del creciente interés por aprender español en Túnez.

<sup>88</sup> Todos los profesores de la lengua española en la enseñanza Secundaria cursaron estudios superiores en las universidades tunecinas y tienen la licenciatura en Filología Hispánica.

Sin embargo, durante los últimos cinco años (a partir del curso de 2011-2012 a 2016) se registró un descenso en el número de los aprendices de español, que podría explicarse por el hecho de optar los alumnos de la Secundaria tunecina por una “nueva” asignatura opcional denominada *Proyecto* que el Ministerio Tunecino de la Educación ha añadido en 2010 en el currículo escolar de la Secundaria junto a la gama de lenguas extranjeras arriba citadas<sup>89</sup>.

Los inspectores de español nos aseguran que la enseñanza del español en la Secundaria se reparte por todo el territorio tunecino abarcando las 24 provincias o regiones administrativas de nuestro país.

El español no se restringe únicamente a la enseñanza media, sino que se imparte también en el ámbito universitario.

### 1.2.3. El español en la Enseñanza Superior<sup>90</sup>

El español como especialidad en la enseñanza universitaria se introdujo en el sistema educativo tunecino en 1975<sup>91</sup>. Cabe mencionar que desde esta fecha y hasta 2007 los universitarios que cursaban estudios superiores de español estudiaban durante cuatro años o cursos y recibían el diploma de Licenciatura en Filología Hispánica.

Sin embargo, a partir del curso 2007-2008 y hasta la actualidad la carrera universitaria de español se ha reducido a tan solo tres años; por lo que el título que se obtiene una vez cursados los 3 años de especialidad es la Licencia en español (Licence)<sup>92</sup>.

De 1975 a 1997 el Departamento de Lengua Española en el seno de la Facultad de Letras de Manouba (en la capital) ha monopolizado la enseñanza de español como

---

<sup>89</sup> Conviene destacar que el descenso en el número de alumnos en el citado período no concierne solamente al español, sino que las otras lenguas opcionales (el italiano, el alemán...) han registrado también un decrecimiento en el número de sus aprendices.

<sup>90</sup> Aunque el ciclo superior no forma parte de los objetivos de nuestra investigación, nos pareció conveniente reflejar cómo funciona el español en la universidad con el fin de tener una idea somera sobre cómo es el sistema de enseñanza del español en Túnez.

<sup>91</sup> Véase Ben Jemia (1999:14).

<sup>92</sup> A partir de 2007 el Ministerio de la Enseñanza Superior Tunecino ha adoptado un nuevo sistema para la enseñanza universitaria, es la llamada reforma LMD (Licencia-Master-Doctorado). A partir de entonces las carreras universitarias, incluso el español, duran tres años en vez de cuatro; así pues la licencia ha sustituido la licenciatura. Y aquellos universitarios interesados en seguir estudios de postgrado, cursan dos años de Master y tres de Doctorado.

carrera propiamente dicha en Túnez<sup>93</sup>. Más tarde se inauguraron nuevos departamentos de español, por lo cual hoy en día contamos con una decena de universidades e institutos superiores<sup>94</sup> en que se cursa la lengua de Cervantes como especialidad<sup>95</sup>:

-Instituto Superior de Lenguas de Túnez

-Instituto Superior de Estudios Aplicados en Humanidades de Túnez

-Instituto Superior de Lenguas Aplicadas y de Informática de Nabeul

-Facultad de Letras y de Ciencias Humanas de Qairuán

-Instituto Superior de Lenguas de Gabés

-Instituto Superior de Estudios Aplicados en Ciencias Humanas de Sbeitla

-Instituto Superior de Lenguas Aplicadas de Moknine

-Instituto Superior de Estudios Aplicados en Humanidades de Tozeur

El español se estudia en el ámbito universitario como carrera; asimismo en algunas universidades tunecinas dicho idioma se imparte como asignatura optativa<sup>96</sup> de dos o tres horas a la semana sin que ello implique la existencia efectiva de un departamento de español.

En Túnez, la enseñanza del español no se limita solo a las educaciones secundaria y universitaria antes citadas, sino que abarca también la enseñanza no reglada.

#### 1.2.4. El Instituto Cervantes de Túnez: centro de enseñanza no reglada de mayor prestigio

El Instituto Cervantes es una de las principales instituciones de enseñanza privada que imparte clases de lengua y cultura españolas en Túnez. Existe en nuestro país un único

---

<sup>93</sup> Datos proporcionados por el Departamento de Lengua Española de Manouba.

<sup>94</sup> A partir del año 2000 la enseñanza universitaria en Túnez tuvo lugar, aparte de las universidades, en los llamados Institutos Superiores. Se les denomina así porque son edificios de pequeña superficie y el número de sus estudiantes y de sus profesores es bastante reducido en comparación con las universidades.

<sup>95</sup> En la enseñanza universitaria tunecina hay dos tipos de docentes: los profesores que tienen el título de “doctor” y aquellos que están en fase de elaboración de sus tesis doctorales.

<sup>96</sup> Además del español, se ofrecen otras lenguas extranjeras en la Educación Superior en Túnez como el italiano, el turco, el coreano, el chino, entre otras, para complementar y enriquecer el conocimiento lingüístico de los universitarios.

centro Cervantes creado en 1959 y situado en la capital; organiza cursos de español en cuatro niveles (inicial, intermedio, avanzado y superior) y múltiples cursos específicos<sup>97</sup>.

Dichos cursos van dirigidos a alumnos de secundaria y a universitarios con el fin de desarrollar sus capacidades lingüísticas fuera del ambiente académico tradicional, o simplemente a modo personal, se dirigen a gente con intereses particulares (especialistas en comercio, en relaciones diplomáticas, etc.).

Cabe notar por otra parte, que los alumnos matriculados en el instituto Cervantes aprenden la lengua española de un modo aún más variado y divertido dado que pueden aprovechar todos los recursos de que dispone ese espacio privado, por ejemplo, el préstamo de cintas o CD con canciones españolas, películas, diapositivas o postales de paisajes, revistas, libros, diccionarios, etc.

Junto a todo esto, el centro Cervantes ofrece una variada gama de actividades: proyección de películas, obras teatrales, exposiciones y se invita a profesores y especialistas de la lengua española para dar conferencias sobre diferentes temas de lengua, literatura, historia, entre otros.

Así pues, es indudable que el instituto Cervantes desempeña un papel fundamental en la promoción y difusión de la lengua española en Túnez. Sin embargo, el hecho de que Túnez conste de un solo centro Cervantes concentrado en la capital dificulta a muchos hispanistas tunecinos que viven lejos de la capital el acceso a ese recinto privado de enseñanza del español<sup>98</sup>.

Aparte del Instituto Cervantes, en los últimos diez años, se ha registrado una proliferación de centros y academias privados que imparten la lengua española en todo el territorio tunecino.

---

<sup>97</sup> Consúltense la página web del Instituto Cervantes en Túnez: <http://tunez.cervantes.es/es/default.shtm>

<sup>98</sup> En Muñoz Sánchez-Brunete (2003) se señala que: “Marruecos cuenta con cinco Centros del Instituto Cervantes situados en las siguientes ciudades: (Tetuán, Tánger, Rabat, Casablanca y Fez)”. Esa falta de concentración en la capital marroquí facilitaría sin duda a los hispanistas de ese país magrebí el acceso a los recursos de esa institución privada y ayudaría a una divulgación más rápida del español por Marruecos más que por Túnez.

Más tarde, en 2007 fue inaugurado un sexto Centro Cervantes en Marruecos; el de Marrakech. Véanse “Sedes en el mundo del Instituto Cervantes” en [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/direcciones\\_contacto/sedes\\_mundo.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm)

### 1.3. A modo de conclusión

En las páginas precedentes hemos pretendido diseñar un sucinto panorama del perfil lingüístico de los hablantes tunecinos en general y de los alumnos de la Enseñanza Secundaria aprendices del español en particular. Conocer la situación sociolingüística, más el estado actual de la enseñanza del español en Túnez es fundamental para comprender el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera en los estudiantes de la Enseñanza Media.

A raíz del primer apartado del capítulo 1 de nuestro estudio, llegamos a la conclusión de que la identidad lingüística tunecina se caracteriza por la diversidad y el plurilingüismo motivados por la convivencia de tres variantes de la lengua árabe (clásica, moderna y dialectal), su coexistencia con el francés (lengua del ex colono) y con el bereber (lengua minoritaria).

Desde una perspectiva sociolingüística, la función de cada una de las variedades del árabe está establecida rígidamente; el árabe clásico se aprende solo en contextos escolares, es arcaico y su uso ha quedado restringido a los cursos de teología y a la literatura clásica sin conseguir convertirse en lengua corriente y popular. El árabe culto, en cambio, marca la entrada en la modernidad y es lengua del estado y de sus instituciones.

Tanto el árabe clásico como el árabe moderno gozan del prestigio de lenguas escritas, sin ser lenguas maternas aunque están siempre presentes en la mente del hablante tunecino.

En tercer lugar, recordamos que el árabe dialectal no tiene una estructura gramatical codificable, está caracterizado por la oralidad y es el habla materna y popular de todos los tunecinos no exclusiva de ningún grupo social. El darija a su vez tiene diferentes variedades de una región a otra.

Al hilo de esas observaciones, conviene precisar, pues, que en Túnez existe una lengua materna, que es el árabe dialectal/ hablado tunecino mencionado, y hay un desdoblamiento en el código escrito. Esto es, la L1 o primera lengua tiene dos versiones: el árabe clásico y el árabe moderno<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> En adelante adoptamos la sigla L1 para referirnos al árabe moderno estándar.

Otro componente del mosaico lingüístico tunecino, de tipo oral y carente del carácter normativo codificado es el bereber. Los berberófonos son una minoría en Túnez (solo el 1% de la totalidad de la población), su situación lingüística es peculiar dado que emplean en sus comunicaciones diarias su registro amaziga que alternan con el dialecto tunecino, esto es, son bilingües.

No obstante, los hablantes tunecinos del bereber están en vía de extinción<sup>100</sup>; su lengua discriminada, por un lado, por la colonización francesa, y, por otro lado, por la política de arabización, está poco a poco desapareciendo del mapa geográfico tunecino. En esta línea, Tullon (2009:40) señala que: “les berbérophones (amazigophones) tunisiens ne sont qu’une minorité dont le devenir semble sérieusement hypothéqué”<sup>101</sup>.

Todos los idiomas citados anteriormente, o sea, el árabe con sus tres variedades y el bereber conviven en Túnez con la lengua francesa.

Del estatuto de lengua oficial impuesta en el período colonial (1881-1956), el francés se estaba poco a poco adaptando, desde la independencia tunecina, con las lenguas locales del país. Hoy día, el francés es considerado como lengua privilegiada y símbolo de prestigio social y de la modernidad.

Los tunecinos comienzan a familiarizarse con ese idioma importado desde la infancia y antes de acceder a la escuela, dado que el francés es hablado en las conversaciones diarias. La lengua francesa no se reduce a la variedad académica que se aprende en contextos educativos; al contrario en el terreno tunecino esa lengua es heterogénea puesto que existen numerosas variedades o prácticas de la misma dependiendo del nivel de competencia de los hablantes.

Cabe mencionar que el francés no es lengua extraña para los tunecinos, lo escuchan a lo largo del día, en las emisiones radiofónicas y en las cadenas de televisión. Es vehículo de expresión en las revistas, los periódicos, la literatura, el teatro, el cine, etc.

Por lo tanto, Túnez es un país arabófono y francófono a la vez. En este contexto, Lawson y Sachdev (1997:101) consideran que: “La Tunisie jouit alors d’une identité

---

<sup>100</sup> Véase Baccouche (1998:53).

<sup>101</sup> Traducción propia al español: “los berberófonos (amazigófonos) tunecinos no son más que una minoría cuyo porvenir parece estar seriamente incierto”.

plurielle: elle est à la fois un pays du monde arabe, du (Grand) Maghreb, un pays africain et méditerranéen, et membre fondateur de la francophonie”<sup>102</sup>.

Los puntos de vista de los lingüistas acerca del estatuto que ocupa el francés en Túnez son dispares; oscilan entre considerarlo segunda lengua, lengua extranjera privilegiada e idioma completamente “extraño”. En nuestra opinión, su clasificación como L2 nos parece la que más refleja su uso real en el territorio tunecino, puesto que es idioma hablado diariamente en el entorno de los tunecinos.

A nivel de la enseñanza, la instrucción en lengua francesa forma parte de un plan de modernización de la sociedad tunecina, iniciado desde décadas; y acapara, junto con el árabe moderno, gran parte del ámbito de los currícula escolares<sup>103</sup>. En efecto, el árabe moderno y el francés se enseñan en todos los ciclos del sistema educativo; son a la vez asignaturas y también medios de instrucción y comunicación en clase que utilizan los profesores para impartir otras disciplinas y los alumnos para aprender y producir en otras materias o especialidades.

Así pues, se trata de la dicotomía árabe/francés nacida en el seno del sistema educativo tunecino; Tullon (2009:46), entre otros estudiosos, califica ese sistema de dual o bilingüe “les États tunisien et marocain sont dotés de systèmes éducatifs et de formation fondamentalement duaux”<sup>104</sup>. En este contexto, Duverger (2005:15) explica que: “un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l’école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre”<sup>105</sup>.

Siempre en el ámbito escolar, el sistema de enseñanza tunecino descartó por completo la lengua materna “el árabe dialectal” y el bereber; por supuesto porque carecen de código escrito y son exclusivas de la comunicación oral.

En cambio, la política educativa del país no ha descuidado la enseñanza de idiomas extranjeros y da mucho valor al aprendizaje de nuevos registros lingüísticos y culturas ajenos al alumno tunecino. El inglés es enseñado desde el sexto curso de la Primaria y existe otro conjunto de idiomas extranjeros que comprende el alemán, el italiano, el

---

<sup>102</sup> Traducción propia al español: “Túnez disfruta pues de una identidad plural: es a la vez un país del mundo árabe, del (Gran) Magreb, un país africano y mediterráneo, y miembro fundador de la francofonía”.

<sup>103</sup> Nos referimos aquí a las enseñanzas Básica y Secundaria.

<sup>104</sup> Traducción propia al español: “los Estados tunecino y marroquí están dotados de sistemas educativos y de formación fundamentalmente duales”.

<sup>105</sup> Traducción propia al español: “una enseñanza es llamada bilingüe cuando dos lenguas están oficialmente y estructuralmente presentes en la escuela, paralelamente, para comunicar y sobre todo para aprender”.

español, el chino, el turco y el ruso. Esos se imparten en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria y son asignaturas optativas.

A raíz de esas reflexiones sobre las lenguas que están en contacto en el terreno tunecino, proponemos una clasificación de las mismas en dos grupos:

1- Lenguas adquiridas naturalmente: son lenguas que se usan exclusivamente en las conversaciones cotidianas, son formas coloquiales, de carácter oral y son propias del contexto informal, independientemente del nivel académico de los hablantes tunecinos.

Nos referimos al árabe dialectal, al francés “hablado” en Túnez y a la lengua bereber.

2- Lenguas aprendidas en contextos escolares: el árabe moderno, el árabe clásico, el francés académico, el inglés, el alemán, el italiano, el español, el turco, el chino y el ruso.

Dichos idiomas son asignaturas que se imparten en las Enseñanzas Básica y/o Secundaria. Solo el árabe moderno y el francés presentan una doble función: son materias y lenguas “vehículo” o “canal” por medio de las cuales se imparten otras disciplinas o especialidades.

Adviértase que en Túnez cualquier alumno al terminar sus estudios de la Enseñanza Secundaria hablará además del árabe, francés, inglés y otro idioma moderno (elige entre italiano, español, alemán, ruso, turco y chino).

Entonces, es preciso diferenciar entre el contexto social y el marco escolar.

Todos los datos presentados nos confirman que los conceptos de *triglosia* (árabe clásico, árabe moderno y árabe dialectal), *bilingüe* o *bilingüismo* (árabe-francés / árabe dialectal-bereber) son insuficientes y muy restringidos puesto que no reúnen por completo las varias y complicadas situaciones de contacto de las lenguas que conviven en el contexto tunecino.

Desde nuestro punto de vista, Túnez es un país plurilingüe tanto a nivel sociolingüístico como a nivel escolar-educativo; por supuesto con dos lenguas principales o “dominantes”: el árabe y el francés. Una síntesis de la identidad lingüística multilingüe nos la ofrecen Lawson y Sachdev:

“Une simple promenade dans la rue nous montre que la Tunisie est en fait un pays plurilingue. Les enseignes et les panneaux dans la rue et même les graffiti sont écrits dans plusieurs langues; on trouve des journaux et revues dans beaucoup de langues; on



passee des films du monde entier; le paysage linguistique visuel est très varié et plurilingue”<sup>106</sup> (1997:102).

Las consecuencias de la situación de plurilingüismo tunecino descrita son inevitables en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español por los alumnos tunecinos de Secundaria. Conviene subrayar que dichos aprendientes tienen una situación lingüística peculiar, pues, son plurilingües<sup>107</sup> y empiezan su contacto con el español con un bagaje lingüístico polivalente.

Centrándonos, en la segunda parte del capítulo 1, en la enseñanza del español en Túnez, notamos que existen dos promotores principales de la misma: la propia enseñanza reglada tunecina y el Instituto Cervantes.

Los inicios de la enseñanza del español en Túnez datan de más de medio siglo, esto es, fue a partir de 1956 que dicho idioma se introdujo en el sistema educativo tunecino.

El estudio de la lengua española en la enseñanza media tiene carácter opcional en competencia con otros idiomas extranjeros (el alemán, el italiano, el chino, el turco y el ruso). El número de aprendientes y de docentes de español en la Secundaria está aumentando anualmente de manera progresiva, lo que refleja por supuesto el creciente interés por aprender la lengua de Cervantes en Túnez.

Cabe señalar que la situación de la enseñanza del español en el ciclo Superior no difiere mucho de la Secundaria, en la medida en que es una lengua que va registrando un crecimiento especialmente llamativo durante las últimas dos décadas ya que se inauguró una decena de departamentos de español en diversas universidades e institutos superiores tunecinos.

El hecho de señalar que la situación del español está mejorando esos últimos años en Túnez, no significa que no existen obstáculos para su desarrollo y divulgación.

Habría que encontrar soluciones al problema de la falta de un ambiente en el que se practique la lengua española fuera del aula de clase; quizá con el aumento de las actividades, los materiales y los recursos para la enseñanza del español.

---

<sup>106</sup> Traducción propia al español: “Un simple paseo por la calle nos muestra que Túnez es en realidad un país plurilingüe. Los letreros y los carteles en la calle y aún los grafiti están escritos en varias lenguas; encontramos periódicos y revistas en muchas lenguas; proyectan películas del mundo entero; el paisaje lingüístico visual es muy variado y plurilingüe”.

<sup>107</sup> Es plurilingüe “un individu qui est capable d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques” (Riley, 2003:13).

Traducción propia al español: “un individuo que es capaz de utilizar en el momento oportuno numerosas variedades lingüísticas”.

Asimismo, conviene subrayar que tanto en la enseñanza media como en la enseñanza superior habría que fomentar el intercambio de los profesores y alumnos tunecinos y españoles mediante convenios bilaterales.

Fuera de la enseñanza reglada, Túnez cuenta con una sola institución española privada, el Instituto Cervantes, que difunde la lengua y cultura españolas con un único centro en la capital. La metodología de enseñanza seguida en ese centro privado está encaminada a introducir y desarrollar la competencia comunicativa en lengua española tanto oral como escrita.

En otro orden de actuaciones, sería necesaria la apertura de nuevos centros Cervantes en ciudades como Sousse, Sfax y en el sur del país con el fin de divulgar mucho más el español por el territorio tunecino y atender así a todos los interesados por aprender ese idioma moderno.

Por todo lo referido antes, se puede afirmar que la demanda del español en Túnez es cada vez más fuerte y que el campo del hispanismo es muy esperanzador y queda abierto para el crecimiento de la enseñanza-aprendizaje de ese idioma extranjero.

Por ende, las observaciones aducidas en ese primer capítulo de nuestra investigación subrayan que el aprendizaje del español en Túnez se desarrolla en un contexto sociolingüístico y educativo multilingüe de una marcada complejidad.

En el capítulo siguiente, nos centramos en una problemática puntual del proceso de aprendizaje del español, esto es, nos interesamos por definir el concepto de la categoría gramatical alrededor de la cual gira toda nuestra investigación: la preposición.

## **CAPÍTULO 2**

### **SOBRE EL CONCEPTO DE PREPOSICIÓN**

## **2. SOBRE EL CONCEPTO DE PREPOSICIÓN**

En este capítulo presentamos algunas caracterizaciones de la preposición tomadas de diversos estudios de lingüistas y gramáticos que han reflexionado sobre este concepto, y han tratado de precisar el significado de esa categoría gramatical y su naturaleza (forma y función).

Exponemos a continuación los trabajos que más se destacan en ese ámbito de la investigación lingüística con el objetivo de observar la variabilidad de interpretaciones que ofrecen los intentos de definición y caracterización de las preposiciones.

No es nuestra intención enumerar los distintos enfoques y puntos de vista de los estudiosos de esta partícula, sino que pretendemos hacer hincapié en aquellos autores cuya concepción se puede aplicar mejor al estudio de la preposición desde un punto de vista contrastivo y didáctico.

### **2.1. Breve recorrido por las diferentes definiciones de la preposición**

#### **2.1.1. Introducción**

La preposición se considera una palabra de enlace que relaciona dos elementos. Esa definición nos remite a la Edad Media europea en la que la gramática, basándose en la lógica discursiva, concibe la preposición como un elemento de enlace en oposición a las clases de palabras que designan cosas concretas como es el caso de los nombres o los pronombres (López, 1970:15).

Más tarde, debido al aspecto técnico que adquirió la gramática, se dejó aparte la lógica como criterio básico en la caracterización de la preposición y empezó a predominar un criterio sintáctico – posicional.

Este criterio define la preposición como un término que se coloca delante. De este modo, se considera un elemento relacionante desde el punto de vista de su posición en la oración<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> En Horno (2002:83) se señala que el hecho de considerar la preposición como una herramienta de relación entre dos elementos y que se sitúa delante del complemento, no es más que el resultado de un estudio lineal de la configuración oracional. Este estudio se interesa por fijar el lugar que ocupan las categorías gramaticales en la oración, es decir, se limita a ver si aparecen delante o detrás de otros elementos.

Durante el Renacimiento se adoptó el criterio sintáctico. En este contexto se ubica Nebrija cuya definición dice que la “preposición es una de las diez partes de la oración, la cual se pone delante de las otras, por ayuntamiento, o por composición” (Nebrija (1989 [1492]:207)).

La caracterización de Nebrija se fundamenta en una interpretación meramente lineal de la oración, lo que hace que se entienda la preposición como un elemento situado sintácticamente delante del complemento.

La propuesta clásica de ese autor, contrariamente al estructuralismo, no tiene en cuenta el concepto de “sintagma”<sup>109</sup>.

Notamos, a partir de esta breve exposición sobre lo que supone el concepto de preposición en la Edad Media y en el Renacimiento, que la caracterización de esta categoría de palabra cambió de perspectiva ya que en el primer período se entendía como un elemento que sirve para unir dos términos mientras que se concibió en el período renacentista como un elemento sintácticamente anterior a otro.

#### 2.1.2. Diferentes concepciones de la preposición

Presentamos en este apartado definiciones modernas sobre el concepto de preposición con el objetivo de señalar los distintos puntos de vista de los lingüistas que han abordado el tema y los modelos teóricos en que basan sus estudios.

##### 2.1.2.1. *La preposición como elemento de relación*

###### 2.1.2.1.1. Bernard Pottier

En su obra *Systématique des éléments de relation*, 1962, Pottier caracteriza la preposición como elemento de relación.

En efecto, Pottier (1976:144) clasifica las partes de la oración en dos grupos: el primero incluye las palabras que presentan “un soporte semántico” y en el segundo grupo están “las palabras de relaciones que solo sitúan una palabra en relación con otra, o la modifican (prefijos, sufijos, preposiciones, conjunciones...)”.

Según este lingüista francés, estas palabras de enlace son variantes combinatorias de un mismo morfema relacional que es la preposición.

---

<sup>109</sup> La lingüística estructural supone un cambio sustancial con respecto a la gramática tradicional, dado que define las categorías gramaticales por la función de los sintagmas de los que son núcleos. Remitimos al lector al apartado 2.1.2.3. en el que informamos de forma sintetizada sobre el modo de abordar la naturaleza de las preposiciones en la gramática estructural y funcional.

El mismo Pottier, (1962:195-197), afirma lo siguiente:

“La majorité des grammaires tient à appeler de trois noms différents le même morphème, doté du même sens, mais situé dans des contextes dissemblables:

Préposition: je le su avant son départ

Conjonction: je le su avant qu’il part

Conjonction: je le su avant de partir

Adverbe: je le su avant

L’unité de forme n’est pas toujours aussi complète, mais il s’agit de variantes combinatoires syntaxiques.

Pour nous, il n’existe en langue qu’un morphème (appelons-le préposition) dont la construction directe a lieu avec un terme B nominal exprimé ou non; la construction indirecte a bien à l’aide du nominalisateur de discours *De* devant un infinitif, et *que* devant un verbe conjugué”<sup>110</sup>.

En un estudio posterior, Pottier (1966:91) vuelve a insistir sobre esta cuestión y señala que “les préfixes, les prépositions, les conjonctions dites de subordination et certains adverbos de la grammaire traditionnelle ne sont que des variantes combinatoires d’un même morphème relationnel qui situe un terme A par rapport à un terme B”<sup>111</sup>.

A Trujillo (1971:21-22) no le parece aceptable el hecho de que Pottier considere los adverbios y los prefijos como variantes combinatorias de la preposición. Como el propio autor dice: “En cuanto a los adverbios, vemos que, en español, esa variabilidad

---

<sup>110</sup> Traducción propia al español: “La mayoría de las gramáticas insiste en llamar con tres nombres diferentes el mismo morfema, dotado del mismo sentido, pero situado en contextos divergentes:

Preposición: je le su avant son départ

Conjunción: je le su avant qu’il part

Conjunción: je le su avant de partir

Adverbio: je le su avant

La unidad de forma no es siempre tan completa, pero se trata de variantes combinatorias sintácticas.

Para nosotros, no existe en lengua más que un morfema (llamémoslo preposición) cuya construcción directa tiene lugar con un término B nominal expresado o no; la construcción indirecta tiene con la ayuda del nominalizador de discurso *De* delante de un infinitivo, y *que* delante de un verbo conjugado”.

Como observamos, no traducimos al español los ejemplos presentados por Pottier para no causar alteraciones en los significados expresados por él.

<sup>111</sup> Traducción propia al español: “los prefijos, las preposiciones, las conjunciones llamadas de subordinación y algunos adverbios de la gramática tradicional, no son más que variantes combinatorias de un mismo morfema relacional que sitúa un término A con relación a un término B”.

Una presentación más amplia de los elementos A y B, o sea, del elemento regente o inicial y del elemento regido o término se hará en los apartados 2.3.2. y 2.3.3. respectivamente, donde se tratarán las características de esos vocablos directamente relacionados con la preposición.

combinatoria preposición-adverbio solo se da con alguna preposición y, precisamente, de las más discutibles, como *bajo*, cuya función léxica es indudable”.

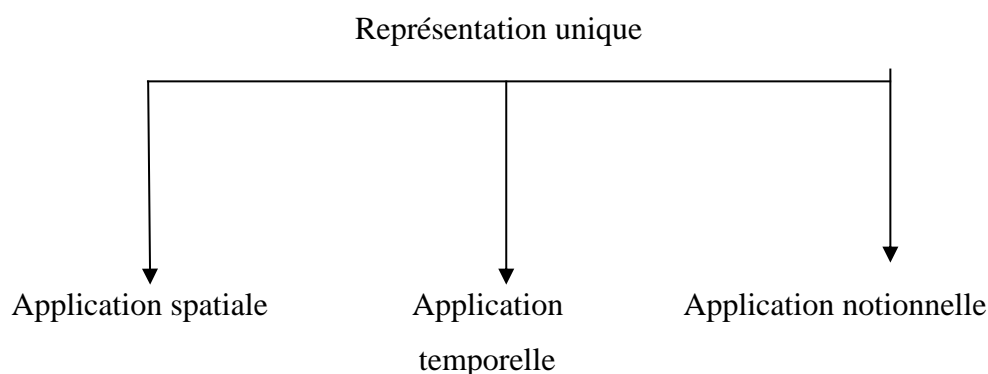
Para los prefijos señala que, por un lado, hay prefijos que no coinciden en absoluto con las preposiciones, y, por otro lado, las palabras formadas por prefijación pierden la idea de relación que motivó su aparición.

En la opinión de Pottier, la significación de las preposiciones, igual que los demás hechos del lenguaje, se estudia teniendo en cuenta dos niveles diferentes de su realización: el nivel de la lengua y el nivel del discurso.

Pottier (1966:95) afirma que “Chaque préposition n’a en principe en langue<sup>112</sup> qu’une signification. Nous l’appellerons sa représentation, étant donné que cette signification est formée par la réunion d’un certain nombre de traits pertinents qui forment une image susceptible d’être dessinée grosso modo”<sup>113</sup>.

En el nivel del discurso, es decir, el del uso que hacemos de la lengua cada vez que formulamos un enunciado, las preposiciones adquieren una multiplicidad de sentidos nacidos del contexto.

Pottier (1962:127) postula una sola significación o representación en la lengua para cada preposición, y considera que esta debe ser interpretada en una triple acepción: aplicación espacial, temporal y nocional. Las aplicaciones espacial y temporal son, a su vez, dos tipos de aplicación a un universo dimensional:



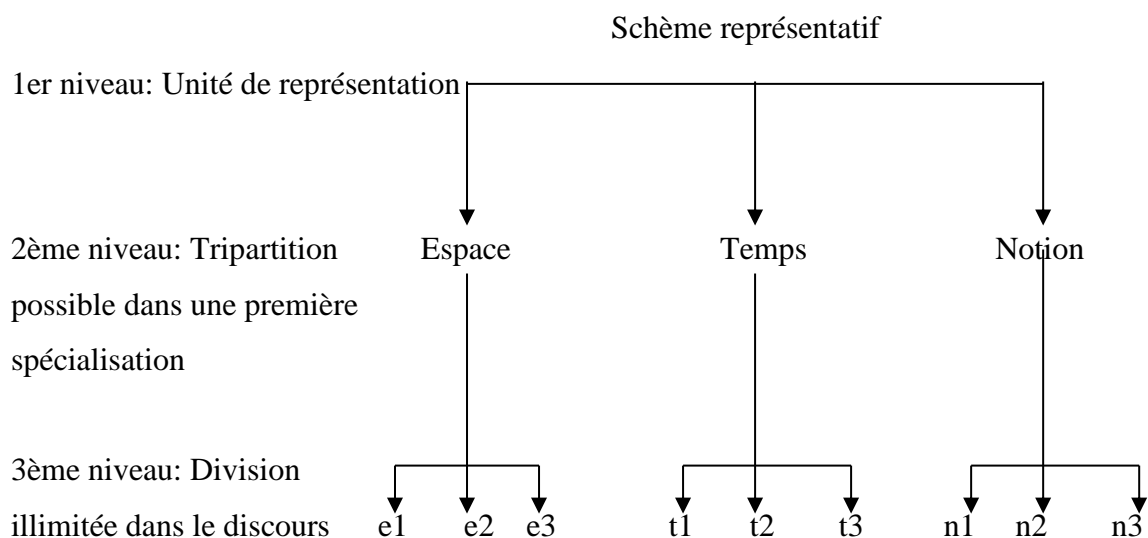
**Figura n°2: Representación única de la preposición en la lengua y su tripartición en el discurso**

<sup>112</sup> El plano de la lengua es el sistema que poseemos de una manera permanente, incluso cuando no hablamos.

<sup>113</sup> Traducción propia al español: “Cada preposición no tiene, en principio, en lengua más que una significación. Nosotros la llamaremos su representación, de tal manera que esta significación está formada por la reunión de un cierto número de rasgos pertinentes que forman una imagen susceptible de ser dibujada grosso modo”.

Y afirma que esta tripartición del universo tiene un valor práctico exento de cualquier preocupación filosófica.

A continuación, reproducimos el esquema que propone Pottier (1962:127) para explicar los niveles pertinentes de observación en el acto del lenguaje:



**Figura nº3: Los niveles pertinentes de observación en el acto del lenguaje**

Pottier explica el método que adopta para definir la significación de las preposiciones. Se trata primero de buscar en la variedad de los efectos de sentido del discurso, *nivel 3*, agrupaciones en tres campos de aplicación (en el espacio<sup>114</sup>, en el tiempo y en el campo nocional). Después se extraen los rasgos pertinentes de cada nivel y el conjunto de estos rasgos formaría la imagen o el esquema representativo del morfema relacional, esto es, su significado en el plano de la lengua.

Luque Durán (1974:15-16) niega rotundamente a la preposición un contenido semántico único y propio a nivel de la “langua”; aboga, pues, a favor de la polisemia en el discurso cuando sostiene que: “La preposición por tanto solo significa en contexto y es incapaz de expresar una imagen mental”.

<sup>114</sup> Para Morera (1988:86): “la variante espacial de las preposiciones se encuentra en el mismo nivel que la temporal y la nocional”. Debido a ello, no adopta *una teoría localista*. Este lingüista (1988:43-44) dice que el valor en sí no es espacial sino abstracto, pero admite el uso de la terminología locativa por conveniencias metodológicas.



De acuerdo con Pottier (1962), Fernández López (1999) en su obra *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales* sigue la tripartición del significado de la preposición (temporal, espacial y nocional) que se atribuye a este elemento oracional según los diferentes contextos de usos<sup>115</sup>.

Asimismo, Gutiérrez Araus (2005:148) adopta la teoría tridimensional que ramifica el sentido de las formas preposicionales en tres variables a nivel del discurso, esto es, según esta autora dichas categorías gramaticales “hacen referencia a aspectos temporales, espaciales o nocionales (causa, finalidad, instrumento, modo) muy amplios que el contexto se ocupa de actualizar”.

Por otro lado, cabe señalar que Osuna (1991b:137) no admite que la multiplicidad de sentidos de una preposición pertenezca al plano del discurso:

“Para establecer estas distinciones entre lengua y habla, al tratar del significado de las preposiciones, habría que admitir que esos diferentes sentidos de la preposición están en ella y que no son resultado de la construcción en la que el hablante utiliza la preposición”.

#### 2.1.2.1.2. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*

La Real Academia Española en su *Esbozo* (1973:434) define las preposiciones como palabras de forma invariable cuyo papel en la oración consiste en “enlazar un elemento sintáctico cualquiera con un complemento sustantivo”, o sea, relacionar un elemento inicial con otro terminal.

Esta obra señala que, contrariamente a las clases de palabras que conllevan un significado semántico denso independientemente de las circunstancias discursivas (el caso de los nombres, adjetivos, verbos), las preposiciones son semánticamente partículas abstractas, por lo cual es imprescindible contextualizarlas para adquirir un significado.

Deducimos de lo dicho anteriormente que las preposiciones expresan una idea de relación muy compleja que solo el contexto puede aclarar.

---

<sup>115</sup> La autora (1999:15) explica su clasificación de los diferentes sentidos de la preposición: “Una misma preposición puede expresar distintas relaciones que se pueden agrupar en tres grandes clases:

-*usos espaciales*: Viene **de** Madrid

-*usos temporales*: Trabaja **de** tarde

-y *usos nocionales*, entre los que se incluirían nociones como la causa, la finalidad, destinatario, instrumento, compañía, modo, etc.:

*Siempre habla de su madre*

*Nunca está de mal humor”.*

A partir de esta idea de vaguedad significativa, la RAE clasifica las preposiciones en dos grupos. En el primero están las preposiciones que se usan frecuentemente en la lengua y que tienen capacidad de establecer varios enlaces (*a, de, en, con*)<sup>116</sup>. La vaguedad de significado de estas preposiciones se considera muy alta en comparación con aquellas partículas que componen el segundo grupo, las cuales son menos usuales en el discurso, y cuyas formas indican el tipo de relación que puedan denotar (*sin, hasta*).

En esta misma línea contamos con las teorías de Gutiérrez Araus (2005) que además habla de dos clases de preposiciones: “vacías” y “llenas”. Según esa lingüista, las preposiciones vacías son las más manejadas en la lengua española y son: “*a, de, en, con* y en parte *por*”; se consideran vacías de contenido semántico porque son capaces de establecer múltiples relaciones y porque su significado depende del contexto en el que aparecen, o sea, del elemento regente como del régimen preposicional (2005:148).

En lo tocante al resto de las preposiciones, las “llenas”, tienen un contenido semántico por sí solas y son independientes del contexto.

#### 2.1.2.1.3. Samuel Gili Gaya

Gili Gaya (1989:245-246) define las preposiciones como elementos de relación; señala que “la relación mental que existe entre un elemento sintáctico cualquiera y los complementos que lleve, puede expresarse por signos gramaticales diversos. Uno de ellos es el empleo de palabras de relación: preposiciones y conjunciones”.

También afirma que “la función propia de toda preposición consiste en servir de nexos entre un elemento sintáctico cualquiera y su complemento”.

#### 2.1.2.1.4. Otros partidarios de la teoría relacional: Cano Aguilar y García Yebra

Son numerosos los lingüistas que también definen las preposiciones como elementos relacionantes. Citamos, a modo de ejemplo, a Cano Aguilar y García Yebra.

Cano Aguilar (1982:211) sostiene que “La preposición, como clase lingüística, es un elemento que señala la relación existente entre otros elementos de la oración (normalmente dos)”.

Asimismo en García Yebra (1988:26) encontramos afirmaciones parecidas: “la preposición es una palabra invariable (...) regida por un elemento de la frase y regente

---

<sup>116</sup> Zorrilla (2002:15) las denomina “preposiciones de sentido vago” y señala que se aplican a gran número de relaciones diversas.

de otro elemento de la misma, entre los cuales establece una relación (de lugar, tiempo, instrumento, pertenencia, etc.) por la que el segundo elemento completa o determina el sentido del primero”.

#### 2.1.2.1.5. *Nueva gramática de la lengua española*

La Real Academia Española en su *Nueva gramática* (2009:2223) señala que las preposiciones son palabras invariables, generalmente átonas y caracterizadas “por introducir un complemento que en la tradición gramatical hispánica se denomina Término. La preposición y su término forman en conjunto un GRUPO PREPOSICIONAL o PREPOSITIVO”.

La mencionada obra sostiene que:

“El significado de las preposiciones es abstracto<sup>117</sup> y casi siempre RELACIONAL. Por esta razón, es frecuente en las descripciones gramaticales presentar como significado de la preposición cierta noción que corresponde en realidad a su término. Suele decirse por ejemplo, que la preposición *de* expresa origen en *El disparo salió de esta pistola*, o que *con* indica instrumento en *Escribe todos sus artículos con una vieja pluma estilográfica*. En este sentido estricto, la expresión lingüística que designa el origen del disparo en el primer ejemplo no es *de*, ni *de esta pistola*, sino *esta pistola*. De modo análogo, el elemento que representa lingüísticamente el instrumento del que se habla en el segundo ejemplo no es *con*, ni *con una vieja pluma estilográfica*, sino *una vieja pluma estilográfica*. Estos hechos son consecuencia directa de la naturaleza relacional de las preposiciones” (2009:2227).

Siguiendo a Pottier (1962), *Nueva gramática* de la RAE adopta la tridimensionalidad significativa de las preposiciones en el discurso distinguiendo “un significado espacial, otro temporal y distintos sentidos figurados, llamados a veces nocionales, que remiten a muy variadas relaciones de naturaleza abstracta” (2009:2252).

A continuación, exponemos otra definición moderna de la preposición. Se trata de la caracterización de ese elemento oracional como nexos relacionantes además de añadirle un carácter subordinante.

---

<sup>117</sup> En *Nueva gramática* (2009:2252) se explica que la abstracción significativa asignada a las preposiciones se debe a que dichos elementos no conllevan significados semánticos, sino que “aportan contenidos gramaticales”.

### 2.1.2.2. *La preposición como elemento relacionante y subordinante*

#### 2.1.2.2.1. María Luisa López

M. L. López se ha preocupado por definir la preposición, por el problema de la rección en español y por otros aspectos relacionados directamente con este elemento.

La caracterización que expone López (1970:129) acerca de las preposiciones está en la misma línea que hemos visto en Pottier, es decir, considera que estas partículas son elementos de relación: “Las preposiciones establecen una relación entre un término A y un término B”.

La autora atribuye también un carácter subordinante a las preposiciones con el propósito de diferenciarlas de otros elementos relacionantes<sup>118</sup>; en esta misma obra López (1970:21) afirma lo siguiente: “Una valiosa distinción que debemos hacer cuando estudiamos el sentido de las preposiciones es que subordinan, es decir, que al indicar más o menos claramente una cierta relación unen un miembro al otro que es primario (superior)”.

En lo que se refiere al mecanismo de la rección, es decir, al funcionamiento de la preposición con su régimen, la autora (1970:41) señala que hay dos posibilidades que pueden manifestarse en los usos de la lengua española:

1- Hay casos en que el elemento B selecciona la preposición, y el esquema representativo de esta relación es A (R-B), donde R se refiere al elemento de relación: la preposición. Como ejemplos de este caso serían las construcciones del verbo *ir* seguido por sintagmas como “de paseo, de compras, en barco, a trabajar”.

De esta forma, vemos que López adopta el esquema que Pottier emplea en su *Introduction à l'étude de la morphosyntaxe espagnole* para demostrar el mecanismo de la rección en la lengua francesa.

2- En otros casos, el término A es el que realiza la selección de la preposición. Es el caso de usos como “estoy en el patio, salgo al patio...”.

Así, a este mecanismo le corresponde el siguiente esquema: (A-R) B.

Asimismo, López (1970:42) informa sobre aquellas “situaciones en que un término exige necesariamente una determinada preposición, por ejemplo *fácil de*, *carecer de*, *atreverse a*, mientras que otros tienen varias posibilidades de elección, por ejemplo *ir*”.

---

<sup>118</sup> Según López (1970:21) la relación de subordinación sirve para distinguir las preposiciones de las llamadas conjunciones coordinativas.

La influencia de la teoría de Pottier en López es obvia en su estudio sistemático de las preposiciones españolas que presenta en su obra citada anteriormente.

Esta lingüista (1970:128) considera importantes los dos niveles del lenguaje: la lengua y el discurso. Por ello hay que tenerlos ambos en consideración en el estudio de los valores de las preposiciones y no limitarse, como la metodología tradicional, a un estudio de los usos de esas partículas basándose solo en el nivel del discurso.

En su sistematización de las preposiciones, López lleva a cabo un estudio de tipo estructural en el que adopta el sistema de esquemas representativos de Pottier.

Para analizar los efectos de sentido que expresa cada preposición en los campos espacial, temporal y nocional, la autora se basa en ejemplos sacados del nivel del discurso.

Por último, López (1970:147) establece un sistema de oposiciones dentro de las preposiciones españolas; efectúa estas oposiciones según tres niveles: nivel gramatical, de sentido, y facultativo.

En el nivel gramatical se registran las oposiciones constituidas por construcciones que exigen obligatoriamente una preposición determinada (la oposición objeto directo de persona que exige la preposición *a*, frente al objeto directo de cosa que carece de ella).

Las oposiciones de sentido agrupan aquellas preposiciones que cambian totalmente el significado de frases de un mismo contorno (*salir para Nueva York* / *salir de Nueva York*).

En el plano facultativo, están los casos en que es posible la permutación de preposiciones (*decir en broma* / *decir de broma*).

Trujillo (1971) no está conforme con López sobre los casos que expone como preposición cero. En su opinión, esta autora no tiene en consideración un postulado clave en el análisis de un signo cero, que consiste en que la existencia de este signo es posible solo en oposición a la presencia de la preposición; tampoco tiene en cuenta el hecho de que los elementos del contexto deben ser funcionalmente idénticos.

Así, Trujillo (1971:13) rechaza la alternancia u oposición entre la preposición *de* y su variante cero en el ejemplo presentado por López *chupar de la pipa* y *chupar la pipa*, porque según él, los elementos del contexto son de naturaleza funcional diferente y lo demuestra la sustitución de los complementos verbales por pronombres: *chupar de ella* frente a *chuparla*.

Señalamos a continuación la definición de otro estudioso del tema de las preposiciones, Ramón Trujillo, al que ya hemos hecho referencia a lo largo de estas páginas. Este autor, igual que en López (1970), mantiene que la preposición tiene ambos caracteres relacionante y subordinante.

#### 2.1.2.2.2. Ramón Trujillo

Trujillo (1971) rechaza la consideración de las preposiciones como partes de la oración y tampoco le parece satisfactoria su inclusión entre las partículas.

En su opinión, estas definiciones son incoherentes ya que no informan con exactitud sobre la naturaleza de estos elementos.

Este lingüista (1971:5) define el concepto de elementos de relación con el objetivo de presentar las características de las preposiciones que se incluyen dentro de esta clase de palabras. De este modo, los elementos de relación son unidades simples, esto es, unidades morfológicas que caracterizan a las categorías morfosintácticas (el sustantivo y el verbo). Siendo un elemento de relación, la preposición se asocia siempre a un elemento nominal y forma con él un grupo acentual.

Dentro de los elementos de relación, Trujillo (1971:6) destaca las características de las preposiciones con respecto a las denominadas conjunciones de coordinación. Las primeras introducen elementos funcionalmente dependientes mientras que las conjunciones relacionan elementos equifuncionales, esto es, independientes.

La preposición es una unidad morfológica independiente. Trujillo se refiere con morfema a la unidad mínima gramatical, no léxica.

La relativa libertad que posee ese morfema, le permite introducir elementos entre él y las unidades que une, como por ejemplo *hasta aquella hermosa casa*.

En el nivel sintagmático, todas las preposiciones poseen un valor único que consiste en indicar la hipotaxis de un término.

Sin embargo, en el paradigma las preposiciones son diferentes porque cada una tiene un valor semántico constante (o varios), resultado de las oposiciones que contraen entre sí.

En este aspecto, igual que Pottier, Trujillo admite la existencia de esa constante semántica esencial para cada preposición, pero insiste en su carácter gramatical de dependencia.

La preposición es un morfema intenso porque es una unidad gramatical capaz de ser exigida en toda combinación de sintagmas y en la subordinación de sintagmas

nominales. Su función consiste en caracterizar un sintagma, que es el término B, y distinguirlo como elemento nominal subordinado.

Sumando estos rasgos, Trujillo (1971:8) define la preposición desde un punto de vista sintáctico, reconoce su función relacionante caracterizándola como “morfema intenso hipotáctico independiente”.

Lo defendido por Trujillo (1971) contradice lo sostenido por Osuna García (1991a:45), que pone de manifiesto que la caracterización de las preposiciones como subordinantes:

“no da una explicación satisfactoria de todos los usos de las preposiciones; (...) habría numerosos casos, tipo *los de Madrid*, *las de madera*, que difícilmente podrían ser explicados como subordinantes. En segundo lugar, (...) para los casos en que la teoría de la subordinación pueda considerarse satisfactoria, quizás no sea una explicación suficiente, ya que, exceptuando un pequeño número de signos que manifiestan la coordinación, la subordinación se manifiesta mediante una variada gama de procedimientos: orden sintáctico, pausas, modos de referencia, etc”.

Después de formular su definición del concepto de preposición, Trujillo trata temas relacionados directamente con ese elemento como la preposición cero o la ausencia de la preposición delante del término, su presencia y la alternancia de ambos usos.

Trujillo (1971:25-26) señala que las preposiciones se caracterizan por su libertad conmutativa, su posibilidad de elección dentro de las restricciones semánticas que implica el contorno, es decir, la situación contextual.

No obstante, hay casos en que no se presenta tal posibilidad de elección, y por tanto, no puede hablarse de función preposicional propiamente dicha. Esto se manifiesta en los siguientes casos:

1- Cuando la preposición “se suelda” al elemento regente (*jactarse de*) pierde su valor semántico, tampoco es conmutable; solo conserva su valor hipotáctico.

2- Cuando la preposición “se suelda” al término (*a hurtadillas*) también carece de carga semántica.

En ambos casos se trata de esquemas sintagmáticos fijados históricamente. En estos no se puede efectuar un análisis sincrónico de las preposiciones, solo es posible un análisis de la totalidad de la estructura<sup>119</sup>.

---

<sup>119</sup> En esta misma línea, Cano Ginés y Flores Ramírez (1998:521) argumentan que: “una gran parte de las preposiciones españolas no tienen independencia, ni de significado, ni de posible cambio con otra, porque

Así conviene distinguir los casos en que la preposición es elegida e indica el valor de la relación de aquellos en los que es simplemente índice de la hipotaxis.

Trujillo (1971:30) niega el carácter vacío que muchos estudiosos suelen atribuir a las preposiciones<sup>120</sup>, y sostiene que cada una tiene un contenido semántico (o varios) independientemente de los casos de su uso en lexicalizaciones en las cuales estos elementos pierden toda significación.

#### 2.1.2.2.3. Otros partidarios de la teoría relacional y de subordinación: Pedro Carbonero Cano y Vidal Lamíquiz

Entre los estudiosos que hacen hincapié en el carácter relacionante y de subordinación de la preposición están, entre otros, Carbonero Cano y Lamíquiz.

Carbonero Cano incluye preposiciones y conjunciones bajo el denominador común de nexos subordinantes; dice “proponemos hacer una nueva clasificación de estos elementos que, como vimos, no pertenecen a los sintagmas, sino que están fuera de ellos relacionándolos, por lo que ha podido llamárseles elementos de relación o, más concretamente, nexos” (1975:29).

Este lingüista (1975:30) explica que:

“Con un criterio más funcional puede afirmarse que la conjunción subordinante posee el mismo valor lingüístico que la preposición: considerando que se establece una relación A <R> B, en la que A es el primer elemento relacionado, B es el segundo elemento relacionado y <R> el relacionante, este último, que puede ser tanto preposición como conjunción –e incluso puede pertenecer a otra de las categorías gramaticales tradicionales–, desempeña la función de subordinar B a A, haciendo que B sea morfosintácticamente de una jerarquía gramatical inferior a A, y que semánticamente sirva para complementar su significación”.

Por su parte, Lamíquiz (1987:183) caracteriza la preposición del modo siguiente: “La preposición es un elemento de relación funcionalmente subordinante... ofrece una doble

---

están insertas en sintagmas fijados idiomáticamente... Nos referimos a los verbos y adjetivos que rigen preposición así como a las locuciones adverbiales.

(...) cuando un verbo o una locución llevan siempre la misma preposición, sin posibilidad de cambiarla por otra, esa preposición no es significativa por sí misma sino que forma parte del significado global”.

Así pues, esos estudiosos denominan “preposiciones idiomáticas” a las preposiciones citadas anteriormente.

<sup>120</sup> En la primera mitad del siglo XX, varios lingüistas de la escuela estructuralista clasificaban las preposiciones como partículas vacías o incoloras, es decir, como elementos gramaticales carentes de significado propio o valor semántico.

Consúltense por ejemplo el trabajo de De Boer (1926) y el artículo de Gougenheim (1959). Asimismo, véase el apartado 2.1.2.3.2. en el que se recoge una síntesis abreviada de la teoría de translación de Tesnière (1988), que pone de manifiesto que las preposiciones son elementos vacíos.



incidencia y que, al mismo tiempo, establece un ordenamiento jerárquico en las dos unidades incisivas: en la linealidad discursiva, la primera es subordinante y la segunda es subordinada”.

#### 2.1.2.2.4. Marcial Morera

Morera (1988:50) entiende las preposiciones como elementos átonos, dependientes, sin autonomía sintáctica, contrariamente a los “sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres y adverbios, que son de naturaleza semántica independiente, tienen autonomía sintáctica, por lo que se comportan generalmente como palabras tónicas”.

En su *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*, Morera (1988:50) alude a la imprecisión de la definición de las preposiciones como elementos de relación. En un estudio posterior (1998) vuelve a criticar la función meramente relacional o conectora que muchos estudiosos suelen asignar a las partículas prepositivas. En efecto, según este lingüista, el valor relacional supone una caracterización sintáctica de las preposiciones, pero no su naturaleza o función categorial:

“conviene tener en cuenta que el concepto de relación alude más a un hecho sintáctico que a un hecho categorial (...)

Es más: esa imaginada función relacional la pueden desempeñar también las mismas categorías gramaticales del sustantivo, el adjetivo y el verbo, sin el concurso de una preposición o de una conjunción, porque dichas categorías tienen capacidad para relacionarse directamente con otras unidades del texto” (Morera, 1998:25)<sup>121</sup>.

Por lo tanto, Marcial Morera (1998:25-26) arguye que lo que significan las preposiciones es “relación sintáctica extrínseca u oblicua”, queriendo decir con ello que se trata de signos que complementan la significación del elemento que los rige de manera indirecta, y presenta el siguiente ejemplo: *caminando por el jardín*; explica que el sintagma preposicional *por el jardín* supone una complementación extrínseca del significado de *caminar* del predicado.

---

<sup>121</sup> En ese mismo contexto, siempre refiriéndose a la preposición como elemento relacional, Morera (1994:219) argumenta que: “Esta denominación no alude a la naturaleza categorial del signo que se analiza, sino únicamente a la circunstancia distribucional del lugar que el mismo ocupa en el texto (...) Lamentablemente, este hecho distribucional indujo a los estudiosos a considerar que la preposición constituía una categoría gramatical individual”.

Desde el punto de vista categorial, Morera (1998:26) afirma que las preposiciones pertenecen a la categoría del sustantivo. En efecto, ya en un trabajo anterior el mismo autor (1994:221) integraba la preposición dentro de la clase del nombre: “la preposición no es otra cosa que un nombre, un signo lingüístico que significa ocupando un lugar en el universo del discurso (...) la preposición, como cualquier otro nombre, actúa como núcleo, como término primario del sintagma nominal que ella misma encabeza”.

Cabe destacar, pues, que Morera (1998:26) postula para cada preposición “dos partes perfectamente diferenciadas: una parte de contenido sintáctico o relacional extrínseco (...) y un contenido categorial sustantivo, que expresa el término o soporte de esa relación”. Notamos que Morera se contradice al asignar a las preposiciones la categoría de nombre, pues líneas más arriba había declarado que los elementos preposicionales son sintácticamente dependientes contrariamente a lo que supone la naturaleza independiente de los sustantivos.

Además de unir sintácticamente constituyentes oracionales, el citado autor (1988:50) sostiene que las preposiciones tienen una función hipotáctica dado que “establecen un vínculo de dependencia entre el elemento primario – regente – y el secundario – régimen<sup>122</sup> – de la relación”<sup>123</sup>.

En el nivel paradigmático, Marcial Morera (1988:43) considera que cada preposición posee una forma semántica única y constante que deriva de sus relaciones opositivas con el resto de las partículas del inventario prepositivo, y presenta como ejemplo que justifica su postura el caso de la preposición *por* cuya significación surge de sus oposiciones con las formas “*para, de, con, etc.*, y que permite explicar todas las variaciones de sentido que se producen en el contexto”.

En el mismo estudio, ese lingüista (1988:46) explica de nuevo su teoría: “La prueba más incontrovertible de que la preposición posee significación propia la constituye el hecho de que el cambio de dos preposiciones en un mismo contexto –‘La autorización ha de ser pedida en (/ por) la Junta de Puerto’- implica una alteración del significado de la oración”.

---

<sup>122</sup> Morera se refiere con *régimen* al término de la preposición, esto es, el vocablo que se pospone a ella.

<sup>123</sup> Según Morera (1988:50), tanto las preposiciones como las conjunciones de subordinación son “dos variantes combinatorias del procedimiento sintáctico de la hipotaxis”.

Es necesario señalar entonces, que Morera (1988:44) vincula la polisemia al contexto y mantiene que el cambio de matiz proviene del régimen y del regente preposicional. Este autor (1988:58) considera que los elementos del contexto o “entorno lingüístico” son el regente y el régimen y son los que transmiten ciertos sentidos contextuales o semas a la preposición<sup>124</sup>. Sin embargo, no descarta la posibilidad de que sea otro segmento de la frase distinto de los elementos del contexto ya mencionados el que transfiera “un matiz concreto de contenido”.

En la frase “Luchar *contra* los enemigos”, Morera (1988:58-59) explica que el regente *luchar* es el elemento que fija y determina el significado de “violencia” que adquiere la preposición *contra*.

Asimismo, Morera (1988:58) considera que, igual que el regente, el régimen puede influir sobre el significado de la preposición. Observémoslo con el ejemplo que presenta: “Trabaja *en* Valencia”. En esa construcción, la preposición *en* expresa un sentido espacial que deriva de la naturaleza o matiz locativo del régimen preposicional *Valencia*.

En definitiva, la propuesta fundamental de Marcial Morera (1988:85-86) defiende el hecho de que cada preposición se conforma como un haz de rasgos mínimos de contenido o semas<sup>125</sup>.

De todo lo expuesto hasta aquí, se infiere que los presupuestos teóricos en que Morera (1988) basa su propuesta coinciden en parte con lo que defiende Trujillo (1971), esto es, nos referimos al valor hipotáctico que ambos lingüistas atribuyen a la preposición y a la forma de contenido constante en el paradigma resultado de las oposiciones de las preposiciones entre sí. Por consiguiente, la teoría generativista<sup>126</sup> de Morera está claramente influida por la semántica estructural de Trujillo.

---

<sup>124</sup> Retomando nuevamente ese tema, Morera (1988:545) explica que: “Un estudio coherente de las variantes preposicionales contextuales solamente puede hacerse teniendo en cuenta la significación léxica del régimen y del regente y la relación lógica que existe en cada caso entre ambos elementos”.

<sup>125</sup> Consúltense Morera (1988:87-100) para una descripción global de las definiciones de los diferentes semas distintivos del sistema preposicional español.

<sup>126</sup> En Cifuentes Honrubia (1998:107) se señala que “como denominación genérica puede ser adecuada la dualidad generativismo-cognitivismo, pero no debemos olvidar que hay luchas heterodoxas dentro de cada grupo”.

Otras de los estudiosos modernos que mantienen una postura semejante a la de López y Trujillo son Pavón Lucero y Fernández López quienes, como veremos líneas abajo, destacan la doble función relacional y subordinante de la categoría de la preposición.

#### 2.1.2.2.5. María Victoria Pavón Lucero y María del Carmen Fernández López

Pavón Lucero (1999) reúne preposición, conjunción y adverbio bajo el nombre común de “partículas invariables”.

La autora define la preposición del siguiente modo:

“La preposición es una clase de palabras encargada de establecer una relación de modificación o subordinación entre dos constituyentes. El primero de ellos (el elemento rector o modificado) puede pertenecer a diferentes clases de palabras, y puede ser un núcleo (*el libro de mi amigo, consistir en algo*) o un constituyente sintagmático (*comprar una casa en Madrid*). El segundo (el elemento subordinado) es habitualmente un sustantivo” (1999:567).

Pavón Lucero explica más adelante que “La preposición es una clase de palabras que establece una relación de subordinación entre dos partes de la oración (...) [y] forma, junto con su término, una unidad sintagmática, denominada ‘frase o sintagma preposicional’” (1999:569).

Por su parte, Fernández López (1999), a quien hemos hecho referencia ya, está claramente influida por la teoría tridimensional del lingüista francés Pottier<sup>127</sup>. Esta estudiosa del tema de la preposición en español (1999:13) presenta la siguiente caracterización: “es un elemento de enlace que establece una relación de dependencia entre una palabra y su complemento”.

Sigue sosteniendo líneas después que la partícula prepositiva “hace depender el elemento que la sigue del que la precede, estableciendo entre ellos una relación” (Fernández López, 1999:15).

De manera semejante a como expusimos las caracterizaciones que de la preposición nos ofrecen la teoría relacional y de subordinación, procedemos ahora con la teoría de la transposición que atribuye a las preposiciones la función de cambiar la categoría de los signos o construcciones a los que se antepone.

---

<sup>127</sup> Véase el apartado 2.1.2.1.1.

### 2.1.2.3. La preposición como transpositor o traslativo

Bally y Tesnière son dos lingüistas que definen la preposición desde un punto de vista estructural y le atribuyen una función transpositora o traslativa.

El estructuralismo expone un modelo lingüístico que no concibe la oración como un elemento lineal por lo cual introduce el concepto de sintagma y establece las llamadas relaciones jerárquicas intraoracionales.

La lingüística estructural no entiende la preposición como un mero elemento de enlace, sino que la caracteriza como *una categoría menor*<sup>128</sup> que no funciona como núcleo sintagmático y cuyo significado es puramente funcional.

La primera formulación de la teoría de la transposición se encuentra en Bally (1965) y logra extenderse y desarrollarse posteriormente con Tesnière (1988)<sup>129</sup>.

#### 2.1.2.3.1. Charles Bally

Bally (1965:116) describe las bases de su teoría de la transposición afirmando que:

“Un signe linguistique peut, tout en conservant sa valeur sémantique, changer de valeur grammaticale en prenant la fonction d’une catégorie lexicale (substantif, verbe, adjectif, adverbe) à laquelle il n’appartient pas. Ainsi les substantifs *planète* et *campagne*, sans changer de signification, deviennent (fonctionnellement) adjectifs dans (système) *planétaire* et (maison) de *campagne*; la phrase *tu mens* conserve son sens en devenant substantif et complément d’objet dans (Je sais) que *tu mens*. Ce système d’échanges grammaticaux sera appelé ici *transposition fonctionnelle*”<sup>130</sup>.

Esta operación se realiza por medio de transpositores, entre los cuales figura la preposición<sup>131</sup>.

Transponend, transpositeur o catégoriel y transposé son los tres factores básicos de la teoría de la transposición.

---

<sup>128</sup> Siguiendo a Horno Cheliz (2002:90), la gramática funcional divide las categorías gramaticales en categorías mayores que desempeñan la función de núcleo del sintagma (nombre, verbo, adjetivo...) y categorías menores (preposiciones, conjunciones...).

<sup>129</sup> Véase Gutiérrez Ordóñez (1997:152, nota 103).

<sup>130</sup> Traducción propia al español: “Un signo lingüístico puede, conservando a la vez su valor semántico, cambiar de valor gramatical al desempeñar la función de una categoría léxica (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio) a la cual no pertenece. Así, los sustantivos *planeta* y *campo*, sin cambiar de significación, se vuelven (funcionalmente) adjetivos en (sistema) *planetario* y (casa) de *campo*; la frase *tú mientes* conserva su significado volviéndose sustantivo y complemento de objeto en (Yo sé) que *tú mientes*. Este sistema de intercambios gramaticales será llamado aquí *transposición funcional*”.

<sup>131</sup> En Bally (1965:123-124) se señala que dentro del conjunto de los transpositores, se registran también las conjunciones y los sufijos.

Bally llama *transponend* a la palabra tal como se presenta antes de haberse sometido a la transposición como por ejemplo *planète*.

El signo que indica la nueva categoría recibe el nombre de *transpositeur* o *catégoriel*; en este contexto Bally (1965:117-118) afirma que “le premier de ces termes désigne son action, sa fonction, le second sa nature, sa valeur; ainsi –aire est un transpositeur de substantif et un catégoriel adjectif”<sup>132</sup>.

Por último el *transposé* se refiere al *transponend* que ha sufrido ya la transposición.

Compartimos las ideas de Osuna (1991a:35) al negar la propuesta de Bally en cuanto a la inclusión de las preposiciones dentro del grupo de los transpositores: “Entre este conjunto de transpositores no es fácil explicar cuál es el carácter específico de la preposición, si es que tiene alguno”.

El mismo autor (1991b:134) sostiene que “no resulta posible asumir la función transpositora de las preposiciones [porque según él] son morfemas que no cambian el modo de referencia de las unidades a las que se anteponen”<sup>133</sup>.

#### 2.1.2.3.2. Lucien Tesnière

Este lingüista francés (1988:53) distingue dos tipos de palabras: llenas y vacías.

El primer tipo agrupa aquellas palabras cuya forma evoca y representa una idea (sustantivo, adverbio, verbo, adjetivo), mientras que las palabras vacías carecen de función semántica. Este último tipo de palabras es un simple instrumento gramatical cuyo papel central consiste en indicar, precisar o en cambiar la categoría de las palabras llenas.

Dentro de las palabras vacías se registran las preposiciones junto a los artículos, los pronombres relativos, las conjunciones de subordinación y los verbos auxiliares (Tesnière 1988:82).

De este modo, Tesnière considera que las preposiciones son palabras vacías que tienen una doble función en la oración, por lo cual afirma la existencia de dos tipos de preposiciones:

---

<sup>132</sup> Traducción propia al español: “el primero de estos términos designa su acción, su función, el segundo designa su naturaleza, su valor; así –ario [refiriéndose aquí al sufijo ario de planetario] es un transpositor de sustantivo y un categorial adjetivo”.

<sup>133</sup> Remitimos al lector al apartado 2.1.2.4.1. para ver una descripción detallada de la teoría referencial de Osuna García.

## 1- La preposición como traslativo sintáctico

Para Tesnière (1988:364) la preposición es interpretada como un traslativo que marca la translación que consiste en “transférer un mot plein d’une catégorie grammaticale dans une autre catégorie grammaticale, c’est à dire transformer une espèce de mot en une autre espèce de mot”<sup>134</sup>.

En la misma obra, (1988:83), se ejemplifica este cambio de naturaleza sintáctica que la preposición es capaz de producir y al que se denomina translación: el nombre *Alfred* que funciona básicamente como sujeto o complemento directo; por medio de una preposición traslativa, en este caso *de*, puede formar sintagmas que funcionan como modificadores adjetivales. Así en la construcción *le livre d’Alfred* (*el libro de Alfredo*) la preposición permite al sustantivo adquirir la función sintáctica de adjetivo que no tiene.

Tesnière (1988:367) emplea una terminología distinta de la usada por Bally, aparte de llamar translación a su teoría, los factores esenciales se denominan *transfendo*, *transferido* y *traslativo* que define del modo siguiente:

“Le mot tel qu’il se présente avant d’avoir subi l’opération de la translation recevra le nom de transférende.

Au contraire, le mot qui a déjà subi la translation recevra le nom de transféré. Enfin, lorsqu’il y a un marquant morphologique pour marquer la translation, cet outil grammatical recevra le nom de translatif”<sup>135</sup>.

El citado autor (1988:364) señala que no conviene confundir dos fenómenos distintos en la teoría de la translación: el cambio de la categoría sintáctica y el cambio de función.

La primera operación atañe al paso de una categoría a otra, algo que las preposiciones realizan frecuentemente modificando el sustantivo en adverbio, o el sustantivo en adjetivo, etc.

Como consecuencia del cambio de categoría, cambia la función sintáctica de los elementos transpuestos o transferidos por la preposición.

Compartimos la opinión de Osuna (1991a:39) al criticar la teoría de la translación de Tesnière señalando que la translación no define adecuadamente las preposiciones, más

---

<sup>134</sup> Traducción propia al español: “transferir una palabra llena de una categoría gramatical en otra categoría gramatical, es decir, cambiar una especie de palabra en otra”.

<sup>135</sup> Traducción propia al español: “La palabra tal como se presenta antes de haber sufrido la translación recibe el nombre de transferendo. Al contrario, la palabra que ha sufrido ya la translación recibe el nombre de transferido. Por último, cuando hay un marcador morfológico que indica la translación, este instrumento gramatical recibe el nombre de traslativo”.

bien ello supone una confusión de los componentes con las funciones. Continúa Osuna García afirmando que las preposiciones son incapaces de cambiar la función referencial del signo o la construcción a la que se unen, lo cual no permite considerarlas traslativos.

## 2- La preposición como índice

En otros casos, según Tesnière (1988:83), la preposición se limita a marcar la función del elemento o sintagma al que introduce sin necesidad de modificar su categoría. Es el caso en español de la preposición *a* que indica la función de complemento directo o de complemento indirecto.

En contra de este planteamiento estructuralista está Marcial Morera (1994:226) quien ve:

“más consecuente con la realidad del idioma considerar la preposición como núcleo del sintagma nominal que encabeza, que a su vez puede ser complementada de forma directa o de forma indirecta por un sustantivo, que considerarla como un mero índice funcional a secas o como transpositor. De esta forma tendríamos que una construcción como *casa de madera*, por ejemplo, no puede interpretarse como la combinación de dos sustantivos (*casa* y *madera*) relacionados por el supuesto intermediario *de*, que añadiría una relación sintáctica de materia”<sup>136</sup>.

Otra crítica ha sido formulada por Horno Cheliz (2002:93-94) al señalar que el papel de marcador funcional que la lingüística estructural atribuye a las preposiciones no es adecuado porque, por una parte, en la lengua existen varios procedimientos para indicar las funciones oracionales (tal como la concordancia, los morfemas de caso, etc.). Y, por otra, debido a que no parece claro para esa autora el criterio que especifica las condiciones de uso de los índices funcionales prepositivos, ni los contextos en que el sintagma los requiere.

Según esta lingüista, la caracterización estructuralista de las preposiciones no consigue precisar la naturaleza idiosincrásica de estas categorías y no explica algunos usos de las preposiciones que quedaban sin justificarse por parte de la propuesta tradicional como por ejemplo la aparición de dos o más preposiciones combinadas.

Por último, Horno Cheliz considera que el estructuralismo concierne solamente a un subgrupo concreto de preposiciones que sirven para marcar funciones sintácticas y que han perdido su función léxico-semántica.

---

<sup>136</sup> Para una síntesis abreviada de la teoría preposicional que propone Morera (1988, 1994, 1998), remitimos al lector al apartado 2.1.2.2.4.



#### 2.1.2.3.3. Otros partidarios de la teoría de la transposición: César Hernández Alonso

Hernández Alonso (1984) adopta una visión propia de la transposición, dado que define las preposiciones como transpositores sin descartar su carácter relacionante y de subordinación.

Su definición de la preposición aglutina pues casi todas las características atribuidas a esa partícula que estamos exponiendo en esas páginas:

“Las preposiciones son una categoría de palabras invariables con función gramatical dentro del sintagma nominal, que establecen una relación entre dos sintagmas y que aportan un matiz significativo. Por sí solas no significan, sino que prestan un significado al sintagma que introducen.

Finalmente podrían definirse como índice o marca prenominal de sintagma no sujeto; pero lo que más nos interesa es su función de transpositores.

Forman un grupo particular de transpositores, que insertan un elemento:

- a) en núcleo de un sintagma nominal no sujeto,
- b) en término adyacente de cualquier sintagma nominal.

Son elementos subordinantes que insertan unidades de un sintagma nominal, y las relaciones que establecen son paralelas a las de cualquier transpositor. Y es de notar que su presencia no obstaculiza la de otro transpositor de tipo conjunción” (Hernández Alonso, 1984:508).

Después de presentar en líneas generales la propuesta estructuralista sobre el concepto de preposición, introducimos brevemente la teoría referencial que adopta Osuna García en su estudio de los signos y particularmente de las preposiciones.

#### 2.1.2.4. *La preposición como marcador semántico objetivo*

##### 2.1.2.4.1. Francisco Osuna García

A lo largo de nuestra breve exposición del concepto de preposición según diversos lingüistas, notamos que frecuentemente aparecen las opiniones y críticas de Osuna García, por lo que es imprescindible presentar la propuesta de este lingüista en cuanto a la caracterización de esta partícula.

Osuna (1991a) presenta una caracterización de las preposiciones atendiendo a su función referencial, motivo por el cual se entienden como “marcadores semánticos objetivos”.

Para entender esta definición es necesario presentar, aunque de manera abreviada, los presupuestos teóricos que conforman el estudio de la función referencial de los signos propuestos por Osuna García.

Este autor incluye las preposiciones dentro de la clase de los signos. Según Osuna (1991a:54-55) el signo lingüístico consta de un significante que manifiesta una función semántica, “y como esta función semántica remite a algo que está fuera del significante podemos decir que todo signo tiene una función referencial”.

En palabras de Osuna (1991b:61) la caracterización del signo expuesta por Ferdinand De Saussure<sup>137</sup> que identifica el significado con el término concepto y significante con la imagen acústica, carece de componente referencial y “dejaría fuera de la clase de los signos a muchos elementos de la lengua: algunos morfemas gramaticales”.

En la opinión de este lingüista, “la definición de signo debe incluir su capacidad referencial. Se trata de una función presente en todos los signos, aunque no tengan un significado entendido como concepto” (1991b:62).

Tomando como base la función referencial, Osuna García (1991b:67-68) clasifica los signos en dos grupos: lexemas y morfemas.

El primer grupo de signos se refiere a la realidad extralingüística a la que clasifica, mientras que los morfemas no clasifican la realidad a la que se refieren.

Esta segunda subclase de signos consta de morfemas que tienen capacidad de referencia autónoma (los pronombres) y de morfemas carentes de referencia específica que se denominan morfemas referenciales auxiliares.

El citado lingüista sostiene que los morfemas auxiliares se clasifican en las siguientes partes:

1- Modificadores de la función referencial o nominalizadores: son los morfemas que producen un cambio en el modo de referencia del signo o construcción a los que se unen. Por ejemplo, cuando al sustantivo *mesa* se le antepone un artículo lo convierte en una unidad con capacidad de designación y referencia específica.

2- Marcadores semánticos: son una clase de morfemas que no modifican el modo de referencia de los elementos a los que se unen pero les aportan un contenido gramatical.

---

<sup>137</sup> Véase De Saussure (1916), *Cours de linguistique générale*, para una explicación más detallada de su concepción del signo lingüístico.

Por último, hay marcadores semánticos subjetivos<sup>138</sup> y otro grupo de marcadores semánticos objetivos que son las preposiciones.

En resumen, según Osuna García, las preposiciones son morfemas gramaticales que carecen de capacidad de referencia autónoma, solo pueden funcionar como elementos auxiliares de la referencia y acompañan siempre a unidades de referencia simple<sup>139</sup>.

Estos marcadores semánticos objetivos orientan el sentido de la referencia pero sin modificarlo, como por ejemplo las construcciones siguientes:

- *en la silla*

- *con tus apuntes*

El significado gramatical de las preposiciones consiste en expresar la relación que se establece entre la unidad de referencia simple a la que se anteponen y el resto del enunciado.

Para Osuna García (1991b:71-72), la función sintáctica del grupo marcado por la preposición no depende exclusivamente de esa partícula sino que también depende de la función referencial del signo al que acompaña. Con el objetivo de explicar lo defendido por él, ese lingüista presenta el ejemplo siguiente:

“el sustantivo *fiesta* no tendrá la misma función sintáctica en las dos construcciones siguientes:

*El traje de fiesta*

*El traje de la fiesta*

Hemos de suponer que la diferencia entre ambos tipos de relación se debe exclusivamente a la diferente función referencial con que se utiliza el sustantivo en ambos casos” (Osuna, 1991b:72).

A continuación, en el segundo apartado, formulamos nuestra propuesta conceptual de la preposición, o sea, la metodología que defendemos como base de nuestra investigación a tenor de nuestro doble objetivo contrastivo y didáctico.

---

<sup>138</sup> Los marcadores semánticos subjetivos se refieren a una apreciación subjetiva de la realidad extralingüística por parte del hablante (*incluso, muy*, etc.).

<sup>139</sup> La unidad de referencia simple no tiene un verbo en forma personal y el contrario remite a la referencia compleja.

## 2.2. Concepto de preposición, base de nuestra investigación

Los datos que acabamos de presentar en el primer apartado plantean la complejidad de la tarea de caracterización del concepto de preposición, y hasta la actualidad no se ha llegado a una definición eficaz y exenta de problemas y críticas en cuanto a sus supuestos teóricos. Por este motivo, mantenemos lo dicho por Trujillo (1971:3): “No es fácil cosa decir qué son las preposiciones, ni aun determinar con exactitud cuántas hay, o si se trata de una clase homogénea o varias”.

En las páginas anteriores, hemos notado que los estudiosos de la preposición ofrecen caracterizaciones distintas de este elemento ya que cada uno adopta un criterio propio en la elaboración de su teoría.

Pottier, Gili Gaya, Cano Aguilar, *Nueva Gramática* de la RAE, entre otros, consideran la preposición como elemento de relación mientras que otros lingüistas (López, Trujillo, Carbonero Cano, Lamíquiz, Morera, Pavón Lucero, Fernández López, etc.) le atribuyen además un carácter hipotáctico o subordinante.

Bally, Tesnière y Hernández Alonso definen la partícula preposicional desde el punto de vista de la estructura de la lengua considerándola como transpositor o traslativo.

Muy distinta, en cambio, es la opinión mantenida por Osuna García, que estudia su función referencial y la define como marcador semántico objetivo.

En lo que se refiere al contenido semántico-léxico de las preposiciones, salta a la vista que las diferentes opiniones de los lingüistas giran en torno a tres posturas o tendencias<sup>140</sup>:

1- Teoría monosémica o monosemántica en lengua (en el paradigma) y polisémica o polisemántica en el discurso (en el habla, en el sintagma): es la opinión más extendida en la interpretación del significado de las preposiciones, la misma que aparece en Pottier (1962), López (1970), Trujillo (1971) y Morera (1988).

Los seguidores de ese planteamiento atribuyen a cada preposición una sola y única significación semántica a nivel de la lengua y asocian la multiplicidad de acepciones de ese elemento al contexto.

---

<sup>140</sup> Adoptamos en esa parte la terminología usada por Morera (1988:43-46). Sin embargo, para nuestros fines hemos modificado en cierto modo los supuestos presentados por ese autor.

2- Teoría polisémica en el discurso: los partidarios de ese enfoque, entre ellos Luque Durán (1974), rechazan el valor único en lengua postulando la variabilidad de significados de las preposiciones en el habla.

3- Teoría sinsemántica: los sinsemantistas niegan a la preposición todo contenido léxico tanto en lengua como en el discurso. Como vimos anteriormente Bally (1959), Tesnière (1988), entre otros, reducen la función de las partículas prepositivas a simples útiles gramaticales desproveyéndolas de todo valor significativo; según ellos son elementos vacíos, cuyo sentido es nulo.

Así pues, se percibe la disparidad de las posturas de los lingüistas y la falta de una definición uniforme y homogénea de la preposición.

Después de exponer las teorías más destacadas que se han dado sobre la preposición, hemos decidido limitarnos a las que nos pueden servir de base tanto para el estudio contrastivo de los valores de las preposiciones árabes, francesas y españolas que nosotros abarcaremos en el capítulo tercero de nuestra investigación como para nuestra propuesta didáctica de enseñanza de las preposiciones del español a los alumnos tunecinos, que constituirá el capítulo quinto de nuestro estudio.

Por consiguiente, a la hora de formular nuestra propia concepción de la preposición, hemos descartado toda definición que no se puede aplicar en contexto real, práctico, de índole didáctica.

Entendemos la preposición como una clase de palabras sin flexión, morfológicamente invariable. La invariabilidad de estas partículas se manifiesta en el hecho de que no presentan variación de género ni de número y tampoco admiten morfemas derivativos y flexivos y son átonas salvo *según*.

No pensamos que la preposición deba contemplarse como un morfema (punto de vista de Pottier (1962, 1966), Trujillo (1971) y Osuna García (1991b)) ya que no es una parte de la palabra, sino una palabra con forma propia y posee cierta movilidad sintáctica.

Para nosotros, la preposición sirve para enlazar el elemento que la precede y el que la sigue (Pottier, López, Trujillo, *Esbozo de la RAE*, Gili Gaya, Carbonero Cano, Cano

Aguilar, Hernández Alonso, Morera, Pavón Lucero, *Nueva gramática* de la RAE, etc.) estableciendo un vínculo de subordinación o dependencia entre ambos<sup>141</sup>.

En la construcción *Anillo de oro*: *de* es una preposición que relaciona *oro* y *anillo*, siendo *oro*, palabra precedida por la preposición, la que depende de *anillo*. El vocablo que se antepone a la preposición se denomina elemento regente o elemento inicial y el que la sigue es término de la preposición o elemento regido. Por lo tanto, *anillo* sería el regente y *oro* el término de la preposición *de*<sup>142</sup>.

De ahí mantenemos que la preposición no tiene valor por sí sola en la oración, no tiene un referente externo, sino que, como hemos mencionado, tiene una doble función gramatical: relacional e hipotáctico subordinante de los dos vocablos por ella juntados o unidos.

En el plano semántico, postulamos que la preposición puede expresar distintas relaciones, esto es, nos referimos al hecho de que expresa una multiplicidad de sentidos (temporales, espaciales y nocionales) condicionados por el contexto.

Así pues, en el estudio contrastivo que realizamos en lo que sigue nos decantamos por la teoría tridimensional de Pottier (1962), avalada por autores recientes como López (1970), De Bruyne (1999), Fernández López (1999), Gutiérrez Araus (2005), Penadés Martínez (2008)<sup>143</sup>, *Nueva gramática* de la RAE (2009) y Mendizábal de la Cruz (2012)<sup>144</sup>, que, a nuestro parecer, es más asequible a la enseñanza de preposiciones de las lenguas maternas y de las segundas lenguas o extranjeras.

La división de los usos prepositivos en tres campos de uso (locativo, temporal y nocional) es la que sirve en la tarea didáctica ya que permite al aprendiz dominar el uso correcto de las preposiciones y saber elegir la forma idónea en un contexto determinado.

---

<sup>141</sup> Son numerosos los estudiosos que destacan la función subordinante de la preposición: López, Trujillo, Carbonero Cano, Hernández Alonso, Lamíquiz, Morera, Fernández López, Pavón Lucero.

<sup>142</sup> Habitualmente la preposición se usa antepuesta al elemento regido, precisamente en medio del elemento regente y del término, pero puede cambiar su posición dentro de la oración. Esta última puede figurar en tres posiciones diferentes: al inicio de la construcción, en medio de los dos vocablos que relaciona o al final de la construcción.

Véase los puntos 2.3.2. y 2.3.3. para una mayor profundización sobre los elementos regente y regido de la preposición.

<sup>143</sup> Es obvia la distribución de Pottier en la *Gramática española por niveles* aunque la autora no nombra directamente a los sentidos de “causa, instrumento, compañía, etc.” como nocionales, mientras que sí se refiere de un modo directo a la clasificación en usos prepositivos temporales y espaciales.

<sup>144</sup> La autora distingue en su artículo tres variantes contextuales: un matiz contextual espacial, un matiz contextual temporal y un tercero nocional.

Esa teoría tridimensional es de suma relevancia didáctica porque no sumerge al alumno en abstracciones que no le valen en su adquisición de las preposiciones y puede facilitar la labor docente con la creación de material de enseñanza.

Compartimos con Hernández Alonso (1984:511-512) la consideración de que nos estamos refiriendo no a una clasificación de los contenidos de las preposiciones o del inventario sino a una clasificación de los sentidos asignados a cada preposición en los diferentes contextos de usos.

Evidentemente el hecho de seguir la tripartición del hispanista francés Pottier, nos sitúa en el enfoque que podríamos calificar como “polisemántico” en el discurso, sin recurrir por supuesto al significado único o imagen mental de carácter abstracto en lengua tal y como defienden numerosos autores (Pottier, López, Trujillo, Morera, etc.) debido a que no corresponde con nuestros objetivos empíricos<sup>145</sup>.

Siempre en el nivel léxico, en línea con el Esbozo (1973), Zorrilla (2002), Gutiérrez Araus (2005), indudablemente creemos que las preposiciones deben clasificarse según su grado de vaguedad significativa en dos tipos:

1- Las preposiciones “de sentido vago” o “vacías”, de uso frecuente y capaces de establecer muchas relaciones en función de los contextos en los que aparecen (a, de, con, en, por).

2- Las preposiciones menos frecuentes en el discurso, se les suele llamar “llenas” y cuyos significantes señalan el tipo de enlace que puedan expresar, como: *desde* “comienzo espacial o temporal”, *entre* “localización en medio de” y *sin* “exclusión”.

Podemos, pues, atrevernos a decir que las preposiciones son categorías léxicas que denotan sentidos cuando forman parte de un enunciado<sup>146</sup>; es un hecho que se va a corroborar a raíz del análisis contrastivo de las preposiciones que vamos a efectuar posteriormente.

---

<sup>145</sup> Estamos de acuerdo, pues, con Porto Dapena (1987:630) cuando sostiene que: “La pretensión de Pottier —y otros autores— de reducir a uno solo los significados de cada preposición resulta indudablemente artificial, sin ninguna base real y conduce a un inevitable apriorismo”.

<sup>146</sup> En esa misma línea, mantenemos lo dicho por Hernández Alonso (1984:510): “Es claro que la preposición aporta un matiz significativo a su sintagma, pero no todas lo hacen con la misma intensidad ni todas tienen la misma capacidad polisémica”.

Es obvio, por lo tanto, que la concepción de Marcial Morera (1988, 1994, 1998), procedente de la escuela generativista, no se adecua a nuestro trabajo ya que tiene planteamientos diferentes de los contrastivos y didácticos nuestros. Tal como menciona el propio autor (1988:86) refiriéndose a la terminología que usa en su teoría preposicional de rasgos de contenido o semas: “nosotros la empleamos metalingüísticamente para designar entes de naturaleza abstracta y general, de carácter invariante, que no se confunden nunca con los fenómenos de la realidad empírica del hablar, con la ‘parole’”.

Tampoco nos conviene la teoría referencial de las preposiciones sostenida por Osuna García (1991a y 1991b) que por supuesto valdría en otro tipo de estudios con fines diferentes de los nuestros.

Salta a la vista también, que el enfoque sinsemántico amparado por estudiosos como Bally, Tesnière, entre otros, no coincide con nuestras perspectivas contrastiva y didáctica. En nuestra opinión, la propuesta estructuralista ha ido tan lejos como para considerar las partículas prepositivas como elementos vacíos, lexicalmente insignificantes incluso cuando están inmersas en el contexto; es un hecho que no nos parece oportuno a nuestra investigación. Sin embargo, cabe puntualizar que estamos de acuerdo con Tesnière (1988) solo en lo que concierne a su concepción de la preposición como índice funcional<sup>147</sup>.

En efecto, tenemos que dejar claro que reconocemos, en nuestra metodología, el oficio sintáctico-formal o gramatical exigido por la norma que cumple la preposición en determinados casos, esto es, nos referimos al hecho de que la partícula prepositiva indica a veces la función del elemento lingüístico al que antecede en sintagmas como los que siguen:

Visito *a* María

Se lo dije *a* Juan

Vemos que en la primera construcción, la preposición *a* indica la función de objeto directo personal y en la segunda, la función de objeto indirecto.

---

<sup>147</sup> Véase el apartado 2.1.2.3.2. para una explicación detallada de su teoría preposicional.



Hemos de destacar también que en los casos en que la preposición es marcador funcional, sigue manteniendo por supuesto sus rasgos característicos relacional y de subordinación<sup>148</sup>.

Dejamos constancia de que, aunque coincidimos con Tesnière en cuanto al papel de índice funcional que asigna a la preposición, insistimos en que no estamos de acuerdo con ese estudioso -por lo que se contradice con nuestra metodología- en el hecho de restringir el oficio de ese elemento oracional al de simple herramienta gramatical negándole todo significado léxico.

Conviene afirmar, pues, que la preposición tiene un significado léxico (temporal, espacial y nocional) condicionado por el contexto de uso y un significado puramente gramatical, el de marcador funcional, exigido por las reglas fijas de la norma gramatical.

Por todo lo referido en las líneas que preceden, conviene insistir en nuestra conceptualización en que la doble función relacional-hipotáctica supone una característica fija, básica e intrínseca en todas las preposiciones sin excepciones independientemente de que tengan contenido léxico-semántico o gramatical-funcional.

De lo dicho hasta ahora, se desprende que nos apartamos en nuestro trabajo de teorías lingüísticas modernas, como las de Morera, Osuna, entre otros<sup>149</sup>, que, a pesar de ser muy interesantes, sus objetivos se alejan de los cometidos contrastivos y las aplicaciones didácticas planteados en nuestra investigación.

Para resumir, mantenemos en nuestra propuesta conceptual que la preposición es una palabra vacía que adquiere un valor semántico gracias a su inmersión en un contexto. Algunas tienen por sí rasgos semánticos (semas) como las formas *sin* “sustracción” o *con* “adición”. Esta partícula pertenece tanto al campo gramatical (por su doble función relacional y de subordinación que supone una característica permanente y, por cumplir en algunos casos, según lo exige la norma, el oficio de índice funcional), como al campo léxico (por sus valores temporales, locativos y nocionales que es capaz de expresar una vez inserta en el discurso).

---

<sup>148</sup> Por ejemplo, en la construcción “Visito *a* María”: la preposición *a* enlaza el elemento regente *Visito* con el término *María* estableciendo entre ambos una relación de dependencia sintáctica, siendo asimismo índice de la función gramatical de complemento de objeto directo.

<sup>149</sup> Véase, por ejemplo, la perspectiva psicomecánica de Cervoni (1991) o teorías de la lingüística cognitivista como la que adopta Cadiot (1997).

Por último, dedicamos el punto 2.3. a la caracterización de una serie de conceptos estrechamente relacionados con la preposición: paradigma, elemento regente, término y contracción de las preposiciones.

### **2.3. Conceptos estrechamente relacionados con la preposición en árabe, en francés y en español**

Este apartado tiene un interés especial, pues en él se abordan cuestiones directamente relacionadas con la preposición. En efecto, realizamos en lo que sigue un tratamiento teórico-comparativo de los conceptos de elemento regente, término, paradigma y la contracción de las preposiciones en el árabe, en el francés y en la lengua española.

La necesidad de caracterizar dichos conceptos viene dada por la intención que tenemos de llevar a cabo un estudio contrastivo de los usos preposicionales en las lenguas ya citadas. Tenemos la convicción de que el hecho de asimilar esos conceptos nos ayudará a enfocar mejor nuestro análisis contrastivo, objeto del tercer capítulo de nuestra investigación; y poder así prevenir futuros errores de los aprendices tunecinos en su uso de la preposición en español.

Recordamos, como señalamos al inicio de nuestro trabajo, que nos interesamos por el alumno tunecino de Secundaria cuya lengua primera es el árabe moderno, con el francés como L2 y que está en proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

La preposición es una palabra invariable que sirve para enlazar el elemento que la precede y el que la sigue (Pottier (1962,1976), López (1970), RAE (1973), Gili Gaya (1989), etc.), tal y como defendemos en nuestra presentación del concepto de preposición<sup>150</sup>.

El elemento que precede a la preposición y que marca el inicio de la relación establecida se denomina elemento inicial o elemento regente, lo que en la gramática tradicional se ha conocido como régimen. Y se designa al elemento introducido por la preposición, esto es, el que va inmediatamente después, con el nombre de término de la preposición o elemento regido.

Empezamos este apartado por una presentación de los paradigmas prepositivos del árabe moderno, del francés y del español para saber cuáles son las partículas

---

<sup>150</sup> Véase el apartado 2.2. en el que viene reflejada nuestra base conceptual o metodología de la preposición.

prepositivas propias de la lengua primera del alumno tunecino, de su segunda lengua y por fin del idioma extranjero que está aprendiendo<sup>151</sup>.

### 2.3.1. El paradigma

#### 2.3.1.1. Inventario de las preposiciones árabes

Las preposiciones en la lengua árabe se llaman ḥurūf al-ʿarr<sup>152</sup>, es decir, “partículas de rección”. Hay que destacar que todas las partículas<sup>153</sup> (ḥurūf) son en árabe unidades invariables y sin flexión a diferencia del nombre y del verbo.

Ningún gramático pone en duda que tradicionalmente el inventario de las preposiciones de la lengua árabe ha sido el siguiente:

إلى - ب - ت - من - في - ل - عن - على - ربّ - ك - مذ - منذ - و - حاشا - خلا - عدا - حتّى - متى - لعلّ - كي<sup>154</sup>

La discusión se plantea a la hora de fijar el paradigma actual o moderno, objeto de gran discordia entre los estudiosos quienes tienen opiniones dispares acerca del listado exacto de las formas preposicionales árabes y de su número.

La mayoría de los lingüistas (Riloba (1986:310-312), Fāris (1990:255), ‘Īd (1995: 535,536), entre otros), basados fundamentalmente en su frecuencia de uso en el discurso<sup>155</sup>, coinciden en considerar las formas

إلى - ب - ت - من - في - ل - عن - على - ربّ - ك - مذ - منذ - و - حتّى y و as preposiciones.

<sup>151</sup> Nos basamos en nuestro estudio en las variantes modernas del árabe y francés por ser los códigos escritos y orales dominantes en los contextos escolares en Túnez.

Remitimos al lector al capítulo 1 de nuestra investigación para tener una idea más detallada sobre las tres variedades en que se ramifica el árabe y sobre el francés que se usa en Túnez en contextos coloquiales y escolares.

<sup>152</sup> Remitimos al lector al Anexo 1 de nuestra investigación, en que vienen expuestas las letras del alfabeto árabe con sus correspondientes transcripciones gráficas en la lengua española.

Cabe puntualizar que no se trata de ningún estudio fonológico-fonético, sino que procuramos, antes bien, familiarizar al destinatario a la escritura árabe para que capte con mayor facilidad las formas preposicionales del árabe y sus ejemplos de usos que iremos exponiendo en ese apartado y en apartados posteriores.

Llamamos la atención sobre unos detalles que conciernen a la maquetación o presentación de nuestro trabajo. Como ve el lector, al utilizar diferentes alfabetos (árabe, español y, en apartados que vienen, francés e inglés), con dirección de escritura diferente, se ha complicado la unificación en la presentación de márgenes en el texto y de las notas. Lo lamentamos porque nos ha sido imposible ajustarlo con los medios informáticos con los que contábamos.

<sup>153</sup> La categoría de palabras llamada en árabe *partícula* reúne el artículo, las preposiciones, los adverbios, las conjunciones junto con las interjecciones (Riloba (1986:256) y Cowan (1998:101)).

La lengua árabe tiene un solo artículo, definido *al*, que se usa para los géneros masculino y femenino así como para referirse al singular y al plural.

<sup>154</sup> Véase, entre otros, Hasan (1983:431), ‘Īd (1995:533), Al- nādrī (1995:749) y ‘Ammār (1998:43).

<sup>155</sup> ‘Ammār (1998:43-46) explica que la frecuencia de uso de las preposiciones del árabe se debe, por un lado, a su capacidad de expresar múltiples sentidos en el discurso, y, por otro, a la sencillez de su escritura y pronunciación.

Problema mucho más complejo y que comporta menor acuerdo entre los estudiosos de la preposición en el árabe es el de la naturaleza de حاشا (excepto), خلا (menos) y عدا (salvo). Un buen número de gramáticos modernos (Al-zuḡāyī (1984:60), Riloba (1986: 257), Al-šantarīnī (1989:107), Al-galāyīnī (1990:189), Mugālisa (1991:351, 356), entre otros) ubican las citadas formas en la categoría de las preposiciones. En cambio, otros estudiosos (Fāris (1990:271), ‘Īd (1995:533), entre otros) clasifican حاشا – خلا y عدا dentro de “las partículas excluyentes” أدوات إستثناء, desaconsejando interpretarlas como preposiciones dado que, según ellos, denotan exclusión de algo o alguien o no participación en algo.

En cuanto a las formas متى (cuando) y لعل (quizás) son definidas respectivamente como partículas adverbiales de tiempo y de duda por muchos lingüistas (Al-zuḡāyī (1984), Al-šantarīnī (1989), (Fāris (1990), ‘Īd (1995), etc.).

Por otra parte, Al-zuḡāyī (1984:60), Al-šantarīnī (1989:107), entre otros, excluyen del paradigma actual la partícula كي (para que).

El caso menos discutible entre los estudiosos (Fāris (1990), Mugālisa (1991), Haywood-Nahmad (1992), Al-nādrī (1995), entre otros) es el de la preposición ت, todos la consideran como anticuada puesto que se utiliza solamente en la expresión تالله! (por dios) que es arcaica e infrecuente, y la sustituyen por las formas و y ۛ.

Los gramáticos presentan distintas clasificaciones de las preposiciones árabes.

Según Haywood-Nahmad (1992:383-391) las partículas prepositivas del árabe se dividen en inseparables y separables:

- Las preposiciones inseparables o prefijas son aquellas que tienen una única letra y van unidas a la palabra que les sigue; las presentamos a continuación con sus respectivas transcripciones en español así como sus equivalentes<sup>156</sup>:

ۛ (bi): *por*

ل (li): *para*

<sup>156</sup> Las formas españolas equivalentes indicadas para cada una de las preposiciones árabes son por fuerza aproximativas y no definitivas o absolutas. En efecto, presentamos en ese apartado los correspondientes preposicionales “automáticos”, o sea, los vocablos que surgen automáticamente en la mente de cualquier nativo árabe que está en un contexto de traducción de esas formas del árabe moderno al español.

Todos esos puntos se tratarán con más profundización en el capítulo 3 de nuestra investigación, esto es, el análisis contrastivo nos brindará más informaciones sobre los equivalentes prepositivos entre el árabe, el francés y el español.

ك (ka): *como*

- Las preposiciones separables o aisladas son las que se escriben separadas del elemento que se pospone a ellas, y son las formas restantes del paradigma. Citamos en lo que sigue las formas separables junto con sus transcripciones y equivalentes en el español:

إلى (ʿilā): *a*

من (min): *de*

منذ (mud): *desde*

منذ (mundu): *desde*

في (fī): *en*

عن (ʿan): *a propósito de, acerca de*

على (ʿalā): *sobre*

ربّ (rubba): *qué, cuánto*

حتى (ḥattā): *hasta*

و (uau): se usa solo para el juramento = *por (juramento)*

Por su parte, Riloba (1986:310) afirma que las preposiciones son de dos clases<sup>157</sup>:

1- Las que se anteponen a un nombre o un pronombre indistintamente<sup>158</sup>:

من, إلى, في, على, عن, ب, إلى

2- Las que solo se anteponen a un nombre: منذ - منذ - و - ك - ربّ - حتى

Después de la presentación del paradigma prepositivo del árabe, determinamos en lo que sigue los inventarios de las preposiciones del francés y del español.

#### 2.3.1.2. El paradigma de las preposiciones francesas

Actualmente el inventario de las preposiciones francesas es el siguiente:

à, après, avant, avec, chez, contre, dans, de, depuis, derrière, dès, devant, en, entre, envers, hors, jusque, malgré, outre, par, parmi, pendant, pour, sans, selon, sous, sur, vers

Sin embargo, esta lista de las preposiciones en francés no es un conjunto cerrado dado que los gramáticos optan por la inclusión de ciertas unidades dentro de la misma. En este contexto Melis (2003:106) afirma que “L’inventaire des prépositions est donc

<sup>157</sup> Yas Abbas (1995:3) adopta la clasificación de las preposiciones árabes propuesta por Riloba.

<sup>158</sup> Estas preposiciones se unen con los pronombres afijos *ḍamīr muttaṣil* que les siguen formando una sola palabra. Se trata de: ضمائر الغائب / *ḍamāir algāib*: ه, هما, ها, هن y de ضمائر المخاطب / *ḍamāir almujaṭtib*: كن y كم, كما, نا, ك, ي. En cuanto a las formas ل y ب se juntan tanto con nombres como con pronombres constituyendo un solo vocablo debido a que, como vimos líneas más arriba, suponen partículas “inseparables” independientemente del elemento que se pospone a ellas.

ouvert et ce de deux manières: d'une part, de nouvelles prépositions se forment, à partir de locutions et par changement de catégorie et, d'autre part, certaines prépositions entrent dans d'autres catégories"<sup>159</sup>.

Algunos estudiosos (Hamon (1983), Cantera y De Vicente (1986), Grevisse (1993), Robert (1996), entre otros) incorporan en sus listados las formas *durant*, *excepté*, *moyennant*, *sauf*, *suivant* y *vu*.

En Wagner y Pinchon (1985:442), Grevisse (1993:1505) y en Denis y Sancier-Chateau (1994:441) se denomina hereditarias a las partículas que ya desempeñaban el papel de preposición en el latín y que siguen vivas en el uso del francés moderno:

à, de, en, entre, jusque, par, pour, sans, sous y sur.

Otras preposiciones, han sido en su origen palabras de otra especie:

- Adverbio: après, avant, avec, depuis, derrière, devant
- Sustantivo: malgré (compuesto de *mal* y de *gré*)
- Adjetivo inmovilizado en la forma masculino singular: sauf, excepté
- Participio:

“presente”<sup>160</sup>: durant, suivant, pendant, moyennant

pasado: vu

Se consideran arcaizantes las formas *hormis* y *nonobstant* que forman parte del paradigma tradicional y actualmente no son utilizadas en la lengua hablada.

### 2.3.1.3. El paradigma de las preposiciones españolas

El inventario tradicional de las preposiciones de la lengua española ha sido el siguiente:

a, allende, ante, aquende, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta,  
para, por, según, sin, so, sobre, tras

Sin embargo, los gramáticos modernos se están planteando, por un lado, la eliminación de algunas de estas partículas y por otro, la inclusión de nuevas preposiciones dentro del paradigma.

---

<sup>159</sup> Traducción propia al español: “El inventario de las preposiciones es, pues, abierto y ello de dos maneras: por una parte, nuevas preposiciones se forman a partir de locuciones y por cambio de categoría, y, por otra, ciertas preposiciones forman parte de otras categorías”.

<sup>160</sup> El francés tiene participio presente y otro pasado mientras que la lengua española solo tiene participio pasado.

Todos los lingüistas (RAE (1973), Seco (1988), Nández Fernández (1990), Seco (1991), Quilis et al. (1993), Alarcos Llorach (1994), RAE (2009), entre otros) consideran las preposiciones *allende*, *aquende*, *cabe* y *so* como anticuadas debido a que su uso es exclusivo del lenguaje culto y no de la lengua hablada.

De los usos de *allende* y *aquende* apenas quedan fórmulas del tipo: *Allende* los Pirineos o *Aquende* el Atlántico, por lo cual se sustituyen por *al otro lado de* y *a este lado de*.

Otra preposición caída en desuso es *cabe*, ha sido reemplazada por las locuciones prepositivas<sup>161</sup> *junto a* o *cerca de*<sup>162</sup>. Así las cosas, no se encuentran ejemplos como: Esperaba *cabe* la puerta sino Esperaba *junto a* la puerta.

La preposición *so* ha sobrevivido solamente en algunas expresiones lexicalizadas como *so capa de*, *so color de*, *so pena de* y *so pretexto de*<sup>163</sup>.

Algunos ejemplos donde se utilizan estas expresiones son los siguientes:

No puedes aparcar *so pena de* que te pongan una multa

No vino al trabajo *so pretexto de* estar enfermo

No hay que confundir esta preposición con la partícula *so* que se usa en frases exclamativas para reforzar un insulto (*¡so tonto!* o *¡so idiota!*), dado que esta forma es la consecuencia de la evolución de la palabra *señor*: *¡señor tonto!*<sup>164</sup>

En el resto de los contextos, la preposición *so* es sustituida por la preposición sinónima *bajo* o por la locución *debajo de*.

En lugar de las preposiciones *ante*, *bajo*, y *tras* que son más propias del lenguaje culto y poco frecuentes en el uso coloquial, suelen emplearse las locuciones prepositivas *delante de*, *debajo de* y *detrás de*.

*Durante* y *mediante*, que son en su origen adjetivos inmovilizados en la forma masculino singular, son consideradas preposiciones por muchos lingüistas (García Yebra (1988 y 1989), Seco (1988), Sarmiento y Sánchez (1989), Nández Fernández (1990 y 1995), Osuna García (1991a), Seco (1991), DRAE (1992), Quilis et al. (1993), Moreno y Tuts (1998), Fernández López (1999), Zorrilla (2002), Gutiérrez Araus (2005), la Real Academia Española en su *Nueva Gramática* (2009), etc.) al ver que estas partículas indican el carácter circunstancial desempeñado por el elemento regido al que se anteponen. Esto es lo que sucede en oraciones como:

---

<sup>161</sup> Véase la nota 169 de nuestro estudio para una explicación de lo que supone una locución prepositiva.

<sup>162</sup> Alarcos Llorach (1994:215) califica a *cabe* como “arcaizante” y De Bruyne (1999:664) la considera “voz anticuada”.

<sup>163</sup> Véase, entre otros, RAE (2009:2228).

<sup>164</sup> Véase al respecto De Bruyne (1999:692).

*Durante* la noche me apetece tomar un té (Por la noche...)

Lo conseguiré *mediante* tus consejos (... con tus consejos)

También son consideradas como tales puesto que no admiten variaciones de género y de número y son morfemas auxiliares de la referencia. Todo ello hace que *durante* y *mediante* se añaden como preposiciones en los paradigmas escolares del español como lengua materna en las enseñanzas Primaria y Secundaria.

La RAE en su *Esbozo* (1973) y algunos estudiosos (Seco (1991), Nájuez Fernández (1990 y 1995), Fernández López (1999), entre otros) incluyen en sus inventarios la preposición *pro* que es un cultismo con el significado de *a* o *en favor de* de uso infrecuente. Se emplea ante nombres sin determinante en expresiones como:

Manifestación *pro* víctimas de la guerra

Huelga *pro* derechos humanos

En efecto, debido a su carácter culto, *pro* no aparece en los compendios escolares.

Es preciso no confundir esta preposición con el nombre masculino *pro* que se emplea en construcciones como: un hombre de *pro* y significa un hombre de bien.

También se emplea en plural con el significado de ventajas y acompañada por el contrario, se habla de los *pros* y los *contras*.

Alarcos (1994:217) excluye la forma *pro* del paradigma preposicional debido a que la considera como “un cultismo de uso limitado a ciertas fórmulas como *cupón pro ciegos*, *manifestación pro amnistía*, y difícil de separar del prefijo *pro*”.

En cuanto a las formas *excepto*, *incluso* y *salvo*, que son también adjetivos inmovilizados en masculino singular, son definidas como preposiciones por un buen número de estudiosos (García Yebra (1988 y 1989), Seco (1991), DRAE (1992), etc.).

Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez (1998), en cambio, rechazan *excepto* y *salvo* como “auténticas preposiciones” y las definen como adverbios de negación pese a ser átonas y conformar con el sustantivo al que preceden un adyacente circunstancial.

Por su parte, Fernández López (1999) excluye de su listado *incluso*, *excepto* y *salvo*. La autora justifica que la forma *incluso*, por ejemplo, es capaz de “introducir verbos en forma personal como en *se lo pasaron muy bien*, *incluso fueron al cine*”, por lo cual hay que descartarla del paradigma (Fernández López, 1999:17).

Un gran número de lingüistas (García Yebra (1988 y 1989), Seco (1991), Quilis et al. (1993), Alarcos Llorach (1994), entre otros) optan por incluir en el paradigma la palabra



tónica *vía*, que siendo sustantivo se usa como preposición con el sentido de *pasando por*:

Vuelo con destino a Túnez *vía* Madrid.

Es digno de observación que De Bruyne (1999) cita *pro*, *salvo*, *excepto* y *vía* en un apartado titulado “Preposiciones dudosas” debido a que considera algo problemática la pertenencia de las mencionadas formas a la categoría de las preposiciones.

En combinaciones del tipo “La comisión *pro* amnistía”, le resulta ambigua a De Bruyne la función de *pro* y “la pregunta es si es preposición o prefijo” (1999:696).

Asimismo, según este autor (1999:697) el comportamiento sintáctico de *salvo* y *excepto* se aproxima al del adverbio cuando modifican a un sintagma (sintagma preposicional) en una construcción como la siguiente: “Recibió felicitaciones de todos salvo de su hermana”.

En cuanto a *vía*, De Bruyne (1999:698) sostiene que es un vocablo que vacila entre la función de ‘sustantivo’ y la de ‘preposición’.

Dos preposiciones del paradigma tradicional, *entre* y *hasta*, son polémicas en cuanto a su valor prepositivo en algunas construcciones.

Algunos autores como por ejemplo Alarcos Llorach (1994:218-219), atribuyen un valor adverbial a *entre* cuando significa colaboración de varias personas u objetos. Esto es debido a que en una construcción del tipo:

“*Entre* tu hermana y yo acabamos de hacer las compras”, el segmento que introduce la preposición (*tu hermana* y *yo*) concuerda con el número del verbo (*acabamos*); y porque no se admite que el sujeto esté precedido de preposición.

Esta opinión la sustentaron ya, entre otros, Cano Aguilar (1982) y Seco (1991).

Seco (1991) mantiene que “*Entre*, en frases como *entre* los dos han organizado una fiesta, *entre* todos la mataron, no es preposición, sino un adverbio que significa “en cooperación” (claro que conserva de preposición la pronunciación átona y la posición ante sustantivo)”<sup>165</sup>.

Cano Aguilar (1982:225) se suma a esta opinión afirmando que en frases como *entre* tú y yo lo haremos, “*entre* ha de considerarse funcionalmente adverbio”. Según este lingüista, podría admitirse el cambio de *entre* por adverbios modales como *conjuntamente* o *mutuamente*.

---

<sup>165</sup> Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua, 1991, p. 198, nota 1.

Pese a todo, De Bruyne (1999:675) no deja de aludir a la forma *entre* como una preposición que tiene el valor de “cooperación” en ejemplos del tipo:

“Entre Dagobert y don Fausto le tranquilizaron”

“Entre ella, tú y Juana haríais el trabajo”.

También es discutible el valor preposicional de *hasta* en usos del tipo siguiente:

“*Hasta* mis padres se enteraron de tu embarazo”; según algunos estudiosos no es un elemento de enlace y a veces se puede eliminar.

Asimismo se critica el hecho de que esa preposición se antepone al pronombre personal de primera y segunda persona del singular que funciona como sujeto: “*Hasta* tú has tenido miedo”.

En ambos casos *hasta* se presenta con valor adverbial<sup>166</sup>.

Algunos lingüistas (Osuna García (1991a), Alarcos Llorach (1994), Martínez (1994), etc.) no consideran *según* como preposición, porque es una partícula tónica<sup>167</sup> y puede aparecer aislada, esto es, sin estar seguida por su término. También este elemento difiere del resto de las preposiciones por su capacidad de acompañar directamente verbos en forma personal y preceder a pronombres en función de sujeto<sup>168</sup>, así por ejemplo:

-¿Qué contestarías en ese caso?

-*Según*

*Según* cuenta mi padre, los socialistas ganarán las elecciones

*Según* él mañana será un día feliz

Para Osuna García (1991a), *según* no es una preposición porque no acompaña a unidades de referencia simple.

De lo dicho anteriormente, se desprende que la nómina de preposiciones presenta vacilaciones o polémicas en francés y en español, mientras que la situación es menos complicada para el árabe.

---

<sup>166</sup> Respecto al valor adverbial de *hasta*, véanse comentarios y ejemplos de Alarcos Llorach (1994:219), De Bruyne (1999:677), entre otros.

<sup>167</sup> En Seco (1991:198) se señala que “Todas las preposiciones son átonas, menos *según*”.

<sup>168</sup> Notamos, a raíz de lo que vimos líneas arriba con las formas *entre*, *hasta* y ahora *según*, que la categoría de preposición y la función de sujeto no parece que armonicen.

En este contexto, Alarcos Llorach (1994:326) sostiene que “El sujeto explícito (...) se caracteriza por carecer siempre de preposición”.

Más recientemente, Rebollo Torío (2002:209-210) vuelve a insistir sobre esta idea afirmando que “Es un axioma señalar que el sujeto, en español, no puede existir con preposición”.

Como se ve ya por su número; no se corresponden todas las preposiciones de una lengua con las de otra.

Si nos fijamos en los inventarios actuales de las tres lenguas, notamos que las preposiciones del francés son más abundantes numéricamente en relación con el árabe y el español. Asimismo, salta a la vista el hecho de que hay menos preposiciones en árabe que en francés y en español.

Cabe puntualizar que las preposiciones árabes no tienen todas equivalentes preposicionales en la lengua española, basta con hacer referencia a las formas ك (equivale a *como*) o a ربّ (equivale a *qué, cuánto*).

Es necesario señalar también que a diferencia del árabe, las preposiciones del francés y del español se clasifican, según su forma, en dos grupos: las preposiciones simples y las locuciones prepositivas.

Las formas simples son las constituidas por una sola palabra y son las que acabamos de presentar en los puntos 2.3.1.2. y 2.3.1.3.; mientras que las locuciones prepositivas son aquellas preposiciones que se componen de más de una palabra<sup>169</sup>.

Hay que destacar asimismo el hecho de que algunas preposiciones francesas no equivalen a preposiciones simples del español, sino que corresponden a locuciones prepositivas, como es el caso de:

---

<sup>169</sup> Las locuciones preposicionales no forman parte de los objetivos de nuestra investigación; a pesar de ello nos parece imprescindible caracterizarlas con el propósito de diferenciarlas de las preposiciones simples, objeto central de nuestro estudio.

Pavón Lucero (1999:579) caracteriza el concepto de locución prepositiva como “una expresión constituida por varias palabras, con una forma fija, que se utiliza en el habla como una pieza única y que presenta el comportamiento típico de una preposición”.

En Luque Toro (2001:6) la locución preposicional se define como “un conjunto de unidades que funciona como una preposición, entendiendo ésta como unidad autónoma”.

Náñez (1988:459) las llama “locuciones o frases prepositivas”.

Cifuentes Honrubia (2003:114) sostiene que “Para el español han sido propuestos distintos inventarios de locuciones (...) donde se recogen varios cientos de ellas con distintos esquemas formales:

1. Adjetivo/ Participio + preposición: *Conforme a, debido a, junto a, paralelo a*, etc.
2. Adverbio + preposición: *Acerca de, antes de, debajo de*, etc.
3. Adverbio + sustantivo + preposición: *Como consecuencia de, como resultado de*, etc.
4. Adverbio –mente + preposición: *Independientemente de, paralelamente a*, etc.
5. Preposición + (artículo) + adjetivo + sustantivo + preposición: *A ambos lados de, al otro lado de*.
6. Preposición + adjetivo/ participio + preposición: *A poco de, a salvo de*, etc.
7. Preposición + adverbio + preposición: *En cuanto a, por encima de*, etc.
8. Preposición + artículo + adjetivo + preposición: *A la derecha de, a lo ancho de, en lo tocante a*, etc.
9. Preposición + artículo + sustantivo + preposición: *A la cabeza de, a la sombra de, en el centro de, ...*”.

Para una profundización detallada sobre los diferentes significados y estructuras de las locuciones preposicionales de la lengua española, consúltense la obra de Luis Luque Toro (2009) titulada *Diccionario contextual de locuciones preposicionales*.

Asimismo, véase *Nueva gramática* de la RAE (2009), apartado 29.9 (páginas 2276-2284).

*avant* equivale a *antes de*  
*derrière* equivale a *detrás de*  
*malgré* equivale a *a pesar de*  
*sous* equivale a *debajo de*

Después de haber determinado los inventarios prepositivos árabe, francés y español, presentamos en lo que sigue las características del elemento regente de la preposición en esos tres idiomas.

### 2.3.2. El elemento inicial o elemento regente<sup>170</sup>

Distintas clases de palabras pueden ejercer el papel de elemento inicial en el árabe, en el francés y en el español:

\*Un sustantivo:

*العيش في الريف أحسن بكثير من العيش في المدينة*

*La vie à la campagne* est beaucoup mieux que celle en ville

*La vida en el campo* es mucho mejor que la de la ciudad

\*Un adjetivo:

- Calificativo

*هو عطوف على كل الناس*

Il est *compatissant* **avec** tout le monde

Es *compasivo* **con** todo el mundo

- Numeral ordinal

*هو الثالث في القسم*

Il est le *troisième* **de** la classe

Es el *tercero* **de** la clase

\*Un adverbio:

*سنسافر غدا على الساعة الرابعة*

Nous voyagerons *demain à* quatre heures

<sup>170</sup> A partir de ahora, presentamos una serie de ejemplos elaborados por nosotros con el fin de apoyar los datos que señalamos. Se trata de presentar un ejemplo en la lengua árabe seguido por su equivalente en el francés y en el español; asimismo escribimos en negrita la preposición a la que nos referimos y en cursiva los elementos iniciales y los términos que vamos exponiendo.

Viajaremos *mañana* **a** las cuatro

\*Un verbo:

El árabe, el francés y el español son semejantes en cuanto a la distinción de tres tipos diferentes de verbos que preceden a la preposición:

- Hay verbos que rigen una determinada preposición, y, por tanto, no puede hablarse de elección preposicional ya que la preposición se ha fijado a su régimen verbal. Es el caso del núcleo verbal árabe *سَلِمَ* / *salvarse* que exige la preposición *من* (*de*):

لَقَدْ سَلِمْنَا مِنْ بَطْشِهِ هَذِهِ الْمَرَّةَ (Nos hemos salvado de su violencia esta vez).

También verbos como *se moquer* del francés y *burlarse* del español exigen la partícula *de*:

Il *se moque* **de** son voisin

*Se burla* **de** su vecino

- El segundo tipo de verbos agrupa a aquellos que rigen varias preposiciones, por lo cual la preposición es elegida según el tipo de relación que el emisor quiere expresar:

سَأَسَافِرُ إِلَى بَارِيسَ

Je *voyagerai* **à** Paris

*Viajaré* **a** París

سَنَسَافِرُ فِي الْقِطَارِ

Nous *voyagerons* **en** train

*Viajaremos* **en** tren

- Por último, hay casos en que la preposición modifica el significado del verbo. Así el conjunto formado por verbo seguido de preposición forma una unidad con significado propio y fijo, diferente del significado que presenta el verbo sin ser acompañado por esa preposición.

أَتَى الرَّجُلُ (El hombre ha venido)

أَنَا سَأَتِي بِالْخُبْزِ (Yo traeré el pan)

Notamos que el significado del verbo *أَتَى* / *venir* en el primer ejemplo es diferente de *أَتَى* que significa *traer*.

En cuanto al francés y al español, presentamos los siguientes ejemplos:

Il te *donne* son argent

Él te da su dinero

Cette chambre *donne* **sur** le jardin

Esta habitación *da* **al** jardín

También vemos que el sentido de los verbos *donner* y *dar* en el primer ejemplo es distinto de *donner sur* y *dar a* que significan *tener una vista a*.

Existen varios estudios en los que se presentan en forma de listados alfabéticos los verbos, los sustantivos y los adjetivos que se construyen con preposición, indicando los distintos valores que puede adquirir cada uno de esos elementos al combinarse con las diferentes preposiciones<sup>171</sup>.

Otro concepto básico que caracterizamos a continuación, es el elemento regido.

### 2.3.3. El término de la preposición o el elemento regido

La preposición es una partícula proclítica que, sin acentuación prosódica, se liga intrínsecamente en la cláusula con su término formando con él una unidad sintáctica y fonética. Hay una sola preposición en español que tiene acento propio: *según*.

La preposición puede introducir como término varias categorías gramaticales. Vemos en este caso que el árabe coincide con las dos lenguas romances: el francés y el español.

\*Un sustantivo:

<sup>172</sup> هذا الكرّاس لـ *خوان*

Ce cahier est à *Jean*

Este cuaderno es **de** *Juan*

\*Un adjetivo:

سيكون هناك عقاب لـ *الشّريرين*

Il y aura une punition **pour** *les méchants*

Habrà castigo **para** *los malos*

---

<sup>171</sup> Citamos para el francés investigaciones como *Quelle préposition* de Grevisse (1996), *Le Prépositionnaire. Dictionnaire des verbes et adjectifs pouvant être suivis d'une préposition* de Bulman (2004).

Y para el español véase, por poner algunos ejemplos, Náñez Fernández (1995), *Diccionario de construcciones sintácticas del español. Preposiciones*; Slager (1997), *Pequeño diccionario de construcciones preposicionales*; Fernández López (1999), *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales* y Zorrilla (2002), *Diccionario de las preposiciones españolas. Norma y uso*.

<sup>172</sup> Observamos que la forma لـ no es autónoma dado que va unida a su término (el sustantivo *خوان*) formando con él un solo vocablo, esto es un caso concreto de las preposiciones inseparables del árabe. Para una explicación más detallada, véase el apartado 2.3.1.1.

\*Un adverbio:

- De tiempo:

أترك هذا العمل *لغد*

Laisse ce travail **pour** *demain*

Deja este trabajo **para** *mañana*

- De lugar:

أسكن بالقرب *من* هنا

J'habite près **d'ici**<sup>173</sup>

Vivo cerca **de** *aquí*

*من* أين سنخرج؟

**Par où** sortirons-nous ?

¿**Por dónde** saldremos?

\*Un infinitivo:

Ma soeur m'apprend **à** *danser*

Mi hermana me enseña **a** *bailar*

La lengua árabe no tiene infinitivo, y usa en este caso el llamado مصدر / *masdar* o *nombre verbal*: أختي تعلّمني الرقص (Mi hermana me enseña el baile).

\*El gerundio: solo admite la preposición *en* y es un uso en trance de desaparecer en el español actual, mientras que esa construcción es una práctica frecuente en la lengua francesa *en* + “*participe présent*”: Ne parle pas **en** *mangeant*!

La lengua árabe, en cambio, no tiene gerundio y suele expresar una acción paralela a otra mediante verbos: لا تتكلّم و أنت تأكل (No hables mientras tú comes).

La preposición no puede introducir como elemento regido un verbo en forma personal, tampoco puede funcionar el término como núcleo de sujeto.

Pueden interponerse artículos y otros determinantes entre la preposición y su término<sup>174</sup>:

- Un artículo definido:

*من بيتي إلى المحطّة*

De chez moi **à** *la* station

<sup>173</sup> Se elide la *e* de la preposición francesa *de* delante de una palabra que comienza con vocal; por eso aparece la forma *d'* en lugar de *de*.

<sup>174</sup> Seguimos el mismo orden, o sea, señalamos la preposición en negrita; el término va en cursiva mientras que subrayamos los diferentes determinantes que vamos exponiendo.

De mi casa **a** la *parada*

La lengua árabe tiene un solo artículo definido *al* (ال) que se usa tanto para los géneros masculino y femenino, como para el singular, el dual y el plural y va siempre atado al vocablo que se pospone a él.

- Un artículo indefinido:

On a déjeuné **dans** un *restaurant*

Hemos almorzado **en** un *restaurant*

En árabe no existen artículos indefinidos, por lo cual la preposición viene directamente seguida por su término: لقد تناولنا الغداء في مطعم

- Un demostrativo:

إعط الكرة لهذا الولد

Donne le ballon **à** ce *garçon*

Dé el balón **a** este *chico*

- Un posesivo:

Cette maison est **à** mon *fils*

Esta casa es **de** mi *hijo*

En la lengua árabe los adjetivos posesivos no se intercalan entre la preposición y su término, sino que se afijan al elemento regido: إنَّ هذا المنزل لإبني.

Vemos que el posesivo *mi* (ي) va pospuesto al término *hijo* (ابن) y se junta con él formando una sola palabra.

Presentamos a continuación los posibles casos de contracción de las preposiciones del árabe, del francés y del español.



#### 2.3.4. Contracción de las preposiciones<sup>175</sup>

En la lengua árabe, la preposición *ʔ* se contrae con el artículo determinado *ʔl* dando lugar a la siguiente forma *ʔl* :

أعطى المال للرجل (Ha dado el dinero al hombre).

Observamos que el "alif" *ʔ* del artículo definido se elide después de la preposición *ʔ*.

Y si la palabra que sigue a la preposición *ʔ* empieza por la letra *ʔ* (*l*) se suprime el artículo determinado. Así, por ejemplo, *ʔ* + la palabra اللّغة que significa *la lengua* da اللّغة.

El francés y el español coinciden en que las preposiciones *a* y *de* se contraen en algunos casos con el artículo que las sigue.

En la lengua francesa la preposición *à* se contrae en los siguientes casos:

- Con el artículo definido masculino singular *le* dando lugar a la contracción *au*, *à* + *le* da *au*:

Il va au lycée (Él va al liceo)

- Con el artículo definido masculino y femenino plural *les* dando lugar a la forma *aux*, *à* + *les* da *aux*:

Elle est partie aux Etats-Unis (Ella se ha marchado a los Estados Unidos)

Donne cet argent aux vieilles dames qui vivent à côté

(Dé este dinero a las señoras ancianas que viven al lado)

La preposición *de* se contrae en los siguientes casos:

- Con el artículo definido masculino singular *le* dando lugar a la contracción *du*, *de* + *le* da *du*:

L'enfant du voisinage (El niño del vecindado)

- Con el artículo definido masculino y femenino plural *les* dando lugar a la contracción *des*, *de* + *les* da *des*:

La réunion des parents aura lieu jeudi prochain

(La reunión de los padres tendrá lugar el jueves próximo)

C'est la fête des mères (Es la fiesta de las madres)

En español las preposiciones *a* y *de* se contraen solamente con el artículo masculino *el* dando lugar a las formas *al* y *del*<sup>176</sup>:

---

<sup>175</sup> Señalamos los casos de contracción de las preposiciones con subrayado.

Voy al teatro

El libro del maestro

Así pues, vemos que hay cuatro formas contractas de la preposición con el artículo en francés (*au, aux, du y des*) mientras que en la lengua española esas formas se reducen a dos (*al y del*).

Hasta aquí hemos presentado un sucinto panorama de la investigación sobre la preposición. Por motivos de espacio, no reflejamos en ese capítulo la totalidad de las teorías preposicionales, pero sí tratamos las principales en forma sucinta de modo que tengamos un acercamiento genérico del estado de la cuestión.

Al final del breve recorrido por las diferentes caracterizaciones de la preposición de lingüistas tradicionales, estructuralistas, generativistas, etc., nos hemos percatado de que todas esas definiciones son de alguna manera complementarias dado que, por una parte, cada estudioso aborda un nivel o varios (sintáctico, morfológico, semántico) y, por otra, ninguna propuesta se considera definitiva, didácticamente perfecta y globalizadora.

Conviene puntualizar asimismo que la delimitación del inventario de las preposiciones en árabe, en francés y en español sigue siendo uno de los problemas más importantes de la teoría gramatical.

En resumidas cuentas, aunque la meta de nuestra investigación marca su carácter práctico, la labor de análisis contrastivo de los usos preposicionales en el árabe, en francés y en español, objeto del capítulo siguiente, no podría llevarse a cabo sin un planteamiento teórico previo en el cual reflexionamos sobre el concepto de preposición y una serie de aspectos estrechamente unidos a ella.

---

<sup>176</sup> En la Nueva Gramática de la RAE (2009:2224) se refiere a esas formas *al* y *del*, además de “contracciones”, con los términos “amalgamas” y “conglomerados”.

**CAPÍTULO 3**  
**ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS USOS Y VALORES DE LAS**  
**PREPOSICIONES EN ÁRABE, FRANCÉS Y ESPAÑOL**

### 3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS USOS Y VALORES DE LAS PREPOSICIONES EN ÁRABE, FRANCÉS Y ESPAÑOL

Nuestro propósito en el presente capítulo es analizar de forma contrastiva los usos de algunas preposiciones árabes, francesas y españolas<sup>177</sup>. Pero presentamos primero los objetivos, los procedimientos y los conceptos con los que trabaja el modelo de investigación de análisis contrastivo<sup>178</sup>, así como las críticas que ha recibido el citado enfoque.

#### 3.1. El análisis contrastivo: principios metodológicos, objetivos y críticas<sup>179</sup>

El análisis contrastivo<sup>180</sup> junto con el análisis de errores (AE) y la interlengua (IL) son tres métodos de investigación de una misma disciplina científica: la lingüística contrastiva.

Esta subdisciplina de la lingüística aplicada<sup>181</sup> comenzó su trayectoria en los años cuarenta en Estados Unidos, vinculada a la enseñanza de idiomas (Santos Gargallo,

---

<sup>177</sup> Reflejamos en el punto 3.2.1.2. el paradigma prepositivo que nos proponemos contrastar en las citadas lenguas explicando además los criterios que seguimos en la elección del mismo.

<sup>178</sup> En adelante AC.

<sup>179</sup> Retomando lo dicho en la Introducción de nuestra investigación, el objetivo primordial a la hora de desarrollar este trabajo es de carácter fundamentalmente práctico; debido a ello nos limitamos a ilustrar una visión panorámica de los supuestos teóricos del Análisis contrastivo.

No se trata de una revisión histórica sobre la evolución en el tiempo que el método de AC ha experimentado desde su aparición y hasta la actualidad puesto que sería excesivamente extenso.

En efecto, abordaremos del mismo modo los diferentes enfoques científicos o disciplinas que iremos exponiendo.

<sup>180</sup> Otros términos con los que suele nombrarse: el análisis de contrastes, la lingüística de contrastes y la lingüística contrastiva.

<sup>181</sup> La Lingüística Aplicada (LA) es una de las tres ramas de la Lingüística junto con la Lingüística Comparativa y la Lingüística Descriptiva.

Santos Gargallo (1999:10) la caracteriza del modo siguiente: “La lingüística Aplicada (LA) es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”.

La autora (1999:11) agrega que la LA adopta aportaciones de otras disciplinas para solucionar problemas multifacéticos del lenguaje.

Conviene mencionar, en esa línea, que Payrató (1998:18) se ha referido anteriormente a la LA como vehículo entre la teoría y la práctica de la ciencia, siendo esta “la subdisciplina o rama lingüística que consiste en aplicar teorías lingüísticas a un dominio práctico” de manera que la lingüística general teórica y la práctica son totalmente complementarias o interdependientes.

La LA abarca diferentes campos de estudio de gran interés con la finalidad de mejorar la parte práctica de la lengua, por lo cual “se encuentra protagonizada por un grupo heterogéneo de expertos que coinciden en su preocupación central por el análisis del lenguaje como parte integral del ejercicio de su profesión” (Vez Jeremías, 1984:17).

Según Marcos Marín (2004) estamos ante una compleja clasificación de las diferentes áreas que trata la lingüística aplicada. Para asimilar dicho concepto “el único modo de lograrlo es haciendo de esta disciplina un campo de estudio interdisciplinar, en el que se combinen desde la sociología, hasta la historia, la geografía, la antropología, la física o la informática, entre otras” (Marcos Marín, 2004:37).

1993). Más tarde llegaría a Europa donde se empezó a adoptar como modelo de investigación científica.

Por su parte, Losada Durán (2001:67) afirma que la lingüística contrastiva va dirigida a hablantes que se encuentran en proceso de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

De acuerdo con Santos Gargallo (1993) y Losada Durán (2001) mantenemos que la lingüística de contrastes tiene como objetivo entablar una metodología científica para facilitar la adquisición y dominio de lenguas extranjeras por parte de aprendices no nativos de las mismas<sup>182</sup>.

El concepto de análisis contrastivo surgió a mediados de los años cuarenta, bajo la égida de la psicología conductista y del estructuralismo<sup>183</sup>, en el marco de la teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Fries (1945) es el pionero de este estudio comparado de dos lenguas, la lengua nativa del alumno (L1) y la lengua extranjera que está aprendiendo (L2), para ilustrar sus analogías y discrepancias<sup>184</sup>, y apareció en Estados Unidos en el seno del Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan.

---

Para una visión global de los ámbitos de actuación que aborda la LA, véanse, entre otros, Payrató (1996:28-30), Calvo Pérez (1999:326-327) y Marcos Marín (2004:37).

Por ende, lo mencionado hasta ahora nos lleva a la conclusión de que la LA es una disciplina científica dirigida a la resolución de los problemas en la enseñanza de lenguas; es asimismo dinámica, cambiante y variada dado que se nutre de otras áreas heterogéneas de gran interés.

<sup>182</sup> En un trabajo anterior, Fente Gómez (1980:12) aludió ya al papel didáctico que cumple la lingüística contrastiva, que se manifiesta, según él, en “el intentar racionalizar la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, la introducción de mejoras sensibles en la programación de los cursos de escuelas e institutos de grado elemental y medio. La lingüística de contrastes se constituye, pues, en una parte importante de la lingüística aplicada con una clara finalidad didáctica y metodológica”.

<sup>183</sup> La escuela estructuralista organiza la lengua en estructuras, esto es, sus partidarios opinan que la lengua puede ser desmontada en unidades o pequeñas piezas que se pueden describir científicamente, contrastarse y juntarse de nuevo para formar un conjunto (Brown, 1994:9).

<sup>184</sup> En palabras de Ellis (1994:698), el AC es “a set of procedures for comparing and contrasting the linguistic systems of two languages in order to identify their structural similarities and differences”.

Con “linguistic systems”, la lingüista se refiere a la gramática, a la fonología y al léxico.

En esa misma línea de investigación, Losada Durán (2001:78) puntualiza que el AC “Se fundamenta en el supuesto de que las lenguas son comparables porque poseen elementos semejantes y diferentes. Esta circunstancia relaciona dos lenguas en situación de desigualdad”.

Sin embargo, aunque las lenguas coinciden en algunos rasgos, Nemser (1992 [1971]:58) arguye que no es posible compararlas en su totalidad presentando los siguientes argumentos: “las estructuras de la lengua, vistas como conjuntos de habilidades verbales, no son comparables en su totalidad. Los elementos fonológicos no tienen a veces contrapartida en el sistema opuesto (...), y las diferencias culturales hacen que a menudo esto sea cierto también para los elementos léxicos y las categorías gramaticales”.

También investigadores como Weinreich (1953) y Haugen (1956) se basaron en la línea de investigación contrastiva, aunque el objetivo de sus estudios consistía en analizar la situación de bilingüismo de los inmigrantes que vivían en Estados Unidos<sup>185</sup>.

Más tarde, se publicó *Linguistics Across Cultures* que se considera el punto de arranque del modelo lingüístico de análisis contrastivo. En ese estudio, Lado (1957) expone los fundamentos teóricos del AC y explica cómo se puede aplicar ese tipo de análisis a la enseñanza de idiomas extranjeros. Este lingüista explica en su citada obra cómo se lleva a cabo un trabajo contrastivo comparando los sistemas fonológico, gramatical (morfológico y sintáctico) y cultural de la lengua nativa del hablante con el idioma que se ha de aprender.

Después de habernos referido de un modo breve a los precursores del análisis contrastivo, presentamos a continuación los principios en que se fundamenta la teoría de ese modelo de análisis.

### 3.1.1. La hipótesis del análisis contrastivo

Lado (1957:2) describe la hipótesis del modelo de análisis contrastivo en la formulación siguiente:

“el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles”.

Para poder entender esa teoría o hipótesis del análisis contrastivo es imprescindible hacer hincapié, primero, en la base behaviorista sobre la que se fundamenta el modelo de investigación del AC y, en segundo lugar, conviene explicar qué se entiende por interferencia en la terminología conductista.

#### 3.1.1.1. La adquisición de lenguas como formación de hábitos

El AC se fundamenta en el conductismo. Fries (como aparece en la presentación de *Linguistics Across Cultures*) señala que la psicología conductista concibe el aprendizaje de la lengua materna como el resultado de la adquisición de las costumbres o hábitos de

---

<sup>185</sup> Weinreich (1953) y Haugen (1956) examinaron hasta qué punto el inglés americano, segunda lengua de los inmigrantes en los Estados Unidos, influyó sobre las lenguas nativas de los mismos.

la misma. Fries (1945) y Lado (1957) se refieren con hábitos a los rasgos fonológicos, léxicos, gramaticales y culturales del idioma en cuestión<sup>186</sup>.

Por lo cual, el aprendizaje de un segundo idioma (L2) implica la superación de los viejos hábitos de la lengua nativa y el dominio de los rasgos propios del idioma extranjero<sup>187</sup>.

Después de presentar cómo se asocia el análisis contrastivo con el behaviorismo, continuamos en esa línea conductista para explicar lo que supone el concepto de “interferencia” en la hipótesis del AC.

### 3.1.1.2. La interferencia

Lado (1973 [1957]:2) observó que los aprendices de segundas lenguas o lenguas extranjeras tienden a transmitir aquellos hábitos interiorizados de su lengua madre a la L2:

“Creemos que un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura (...) a la lengua y cultura extranjera no sólo activamente al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino, pasivamente al tratar de comprender la lengua y la cultura según las practican los nativos”.

Así pues, si el estudiante traslada elementos de su idioma nativo a la segunda lengua y si lo que resulta son coincidencias entre ambas lenguas, se habla entonces de transferencia positiva. Las semejanzas entre los dos idiomas (L1 y L2) suponen, según

---

<sup>186</sup> Corder (1992 [1973]:125-131) comenta que no se puede ignorar el papel que desempeña la formación del hábito en el aprendizaje de la lengua. No obstante, no admite que dicho proceso sea simplemente cuestión de adquirir un conjunto de hábitos. Desde su punto de vista, la lengua es una conducta gobernada por reglas, no por costumbres.

<sup>187</sup> Sobre esta nueva filosofía pedagógica, D’Intorno (1993:45) sostiene que “el conductismo se caracteriza por oponerse a todo tipo de mentalismo, rechazando el innatismo de principios o facultades mentales especiales para el desarrollo del conocimiento humano, por una parte y, por otra parte, la introspección o toma de conciencia de estados mentales, comúnmente llamados pensamiento (...) no hay diferencia sustancial entre comportamiento humano y animal por cuanto en los dos casos se trata de aprender pautas de conducta, o hábitos”.

Más adelante, el mismo lingüista explica que “El aprendizaje no se origina en ciertas capacidades y principios innatos propios del ser humano, sino que es el producto de factores externos que actúan sobre el individuo hasta convertirse en un comportamiento (...) En el enfoque conductista se asume que el aprendizaje de una segunda lengua sigue los mismos patrones que el de la primera lengua. Así que aprender una segunda lengua consiste en aprender un nuevo conjunto de hábitos lingüísticos a través de la imitación, la analogía y la generalización” (D’Intorno, 1993:53).

Resumiendo, el autor piensa que la teoría behaviorista concibe de la misma manera el aprendizaje de la lengua materna y el de la lengua extranjera, es decir, quien aprende un idioma lo que hace fundamentalmente es intentar imitar y repetir lo que oye, establece una serie de hábitos a través del reforzamiento que se efectúa mediante repeticiones, correcciones, práctica regular e intensiva, observación de las reacciones de los nativos de la lengua, etc.

la teoría del AC, un factor positivo que facilite la tarea de aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>188</sup>.

Sin embargo, si los rasgos de la L1 no son transferibles a la lengua extranjera, o sea, si el alumno transporta elementos de su L1 a la L2 y esa operación da lugar a una serie de diferencias entre las dos lenguas nativa y extranjera, se habla en ese caso de transferencia negativa o interferencia.

Lado (1973 [1957]:69) calificó las diferencias existentes entre la lengua madre del aprendiz y la lengua extranjera como “una carga en el aprendizaje”.

Según ese lingüista (1973 [1957]:64), las discrepancias entre los dos idiomas L1 y L2 obstaculizan la adquisición de la lengua extranjera y son “la fuente principal de dificultad”. En un estudio posterior, Lado (1964:21) volvió a insistir sobre el hecho de que las diferencias entre dos idiomas son la causa principal de la dificultad del aprendizaje de segundas lenguas: “These differences are the chief source of difficulty in learning a second language”.

En este contexto, Martín Morillas (1997:155) afirma que la solución que propuso Fries fue identificar y aislar “todo lo que en la lengua nativa interfería con el aprendizaje, es decir, todo lo que en la lengua nativa era lingüísticamente ‘diferente’ de la lengua no nativa”.

Otra solución para erradicar los errores consiste en la repetición de los nuevos hábitos varias veces, dejando atrás aquellos antiguamente heredados de la lengua materna (Griffin, 2005:86).

A propósito de ese concepto de interferencia, Weinreich (1953:1) declara que mientras mayor sea la diferencia entre los sistemas de la L1 y la L2, más difícil será la tarea del aprendizaje y se producirán más interferencias: “The greater the difference between the systems, i.e. the more numerous the mutually exclusive forms and patterns in each, the greater is the learning problem and the potential area of interference”.

Completamente distinta del conductismo es la opinión de Larsen-Freeman y Long (1994:104), quienes sostienen que “las diferencias entre la L1 y L2 no suponen necesariamente dificultades para la ASL, [refiriéndose con esa abreviatura a la

---

<sup>188</sup> Mellado Blanco y Domínguez Vázquez (1999:492-496), contrariamente a los supuestos behavioristas, sostienen que los fenómenos equivalentes o casi equivalentes entre la lengua materna y la lengua extranjera pueden ser engañosos para los aprendices, ya que les inducen a cometer errores como en el caso de los falsos amigos.

Como consecuencia de ello, los citados lingüistas descartan la idea de que el aprendizaje de una L1 o L2 consiste en la mera imitación porque el alumno tiene que adquirir madurez lingüística para poder interpretar y crear nuevos enunciados y producciones que no ha oído en su entorno.



Adquisición de la Segunda Lengua] mientras que las semejanzas entre la lengua nativa y la lengua meta son las que suelen causar más problemas. La identidad estructural entre una y otra lengua tampoco da lugar necesariamente a una transferencia positiva”.

De los datos que acabamos de presentar, conviene señalar que la hipótesis del análisis contrastivo concibe la adquisición de una lengua extranjera como el resultado de la apropiación por parte del aprendiz de los hábitos de la misma. También se basa en el hecho de considerar las analogías que existen entre la lengua materna y la L2 como un factor que facilita al aprendiz la adquisición de la lengua extranjera que ha de aprender. En cambio, según esa hipótesis, las diferencias existentes entre la L1 y la L2 son la causa de la producción de las interferencias de la lengua materna sobre la que se está aprendiendo y por consiguiente dificultan el aprendizaje de la L2. Así notamos que la interferencia es un concepto clave en que se basa esa teoría contrastiva.

Una vez analizada la teoría del análisis contrastivo, presentamos en lo que sigue cómo se distinguen dos versiones de esa hipótesis.

#### 3.1.1.3. Las versiones de la hipótesis del análisis contrastivo

El análisis contrastivo cuenta con dos versiones que fueron reformuladas por Wardhaugh (1970): la versión fuerte “strong version” y la versión débil “weak version”. La versión fuerte marca la primera etapa de la historia del análisis contrastivo, que se concibió en sus inicios como un método de análisis que propone la comparación sistemática y sincrónica de las estructuras del sistema lingüístico –la fonología, la sintaxis y la semántica- de la lengua extranjera o meta (L2) con sus correspondientes en la lengua nativa (L1).

Según Wardhaugh (1983 [1970]:7,8), la versión fuerte postulaba que es posible la prevención de los problemas con que se enfrentará la persona que aprende una lengua extranjera mediante la comparación de las dos lenguas, o sea, a partir de la identificación de las diferencias entre la lengua madre del aprendiz y la lengua objeto que ha de aprender<sup>189</sup>.

Wardhaugh (1983 [1970]:8,9) notó que la vertiente predictiva del AC era demasiado irreal y poco práctica, y consideró que los lingüistas que la adoptaron como base a sus trabajos contrastivos estuvieron operando de un modo intuitivo y totalmente subjetivo.

---

<sup>189</sup> Di Pietro (1986 [1971]:22) afirma que el AC es “el método a través del cual se hacen explícitas las diferencias entre dos (o, más raramente, entre más de dos) lenguas”.

El rechazo de la hipótesis fuerte o teórica por parte de algunos lingüistas que han descubierto que algunas de sus predicciones eran erróneas y que muchos de los errores cometidos en la lengua extranjera no fueron como resultado de interferencia<sup>190</sup>, preparó la aparición de la versión débil.

Wardhaugh (1970) optó por la hipótesis débil que, según él, es más realista y practicable. En efecto, esta teoría sigue teniendo el mismo cometido de construir una gramática contrastiva que englobe un cotejo detallado de las convergencias y las divergencias entre la L1 y la lengua objeto, pero no pretende predecir las áreas que causarían dificultad en el aprendizaje de la lengua objeto y considera que solo algunos errores en la L2 se pueden atribuir a la transferencia negativa.

La vertiente débil o analítica tiene como objetivo explicar el comportamiento del estudiante en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. De este modo, el profesor de lenguas tendría que usar su conocimiento de la L1 y de la L2 para resaltar las dificultades con que tropiezan los alumnos al aprender la lengua meta (L2).

Wardhaugh (1983 [1970]:10) resumió los citados principios teóricos de la versión práctica en la formulación siguiente: “The weak version requires of the linguist only that he uses the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning. It does not require what the strong version requires, the prediction of those difficulties”.

Del mismo modo, Brown (1994:200) apunta que la versión débil se basa en una hipótesis explicativa que no se limita a identificar los errores; sino que considera más provechoso explicar los errores de los alumnos después de producirse “*a posteriori*” y sobre todo indagar y analizar la fuente de los mismos:

“the weak version does not imply the a priori prediction of certain fine degrees of difficulty. It recognizes the significance of interference across languages, the fact that such interference does exist and can explain difficulties, but it also recognizes the linguistic difficulties can be more profitably explained a posteriori –after the fact.

---

<sup>190</sup> Según Fernández (1997:16), la mayoría de los estudios de la década de los setenta y de los ochenta demuestran que, como máximo, la media de los errores atribuibles a la interferencia de la L1 es del 33% de la totalidad de los fallos producidos y pueden bajarse hasta el 3%.

Sin embargo, hay quienes se pronuncian a favor de la versión “a priori” o fuerte del AC, como Schachter (1974), lingüista que analiza el uso de las oraciones de relativo en inglés en cuatro grupos de aprendices con distinta lengua nativa: árabe, persa, chino y japonés.

Schachter observa que los estudiantes, en su mayoría, tienden a trasladar estructuras de su lengua materna que más se asemejan a estructuras de la nueva lengua que están aprendiendo; pero, cuando se trata de estructuras diferentes, las rechazan o las emplean con mucha cautela.

As learners are learning the language and errors appear, the teachers can utilize their knowledge of the target and native language to understand sources of error”.

Después de haber señalado las bases teóricas de las dos versiones del análisis contrastivo; tratamos en lo que sigue los objetivos pedagógicos del modelo lingüístico de AC.

### 3.1.2. El análisis contrastivo y sus aportaciones a la enseñanza de segundas lenguas

El objetivo didáctico del análisis contrastivo es obvio en *Linguistics across cultures*. En ese estudio, Lado (1973 [1957]:2-4) expone los requisitos pedagógicos que el profesor de lenguas debería cumplir para conseguir mejorar la enseñanza de idiomas extranjeros. Según este lingüista, el docente está llamado a contrastar la lengua nativa del aprendiz con la lengua objeto. Una vez el docente es capaz de identificar lo semejante y lo diferente entre la L1 y la L2, podrá aplicar esos conocimientos para prever las dificultades que encontrarán los estudiantes de la L2 y establecer, desde luego, un método de enseñanza más eficaz.

Por lo tanto, el análisis comparativo previo es indispensable para la preparación de manuales y ejercicios dirigidos a corregir las deficiencias de los alumnos de la L2. Se supone que este nuevo material didáctico ayudaría a mejorar la tarea de enseñar lenguas extranjeras facilitando por supuesto la adquisición de las mismas por parte de los aprendices no nativos.

En este sentido, citamos la siguiente afirmación de Fries (1945:9) quien insiste en que los materiales más eficaces son aquellos que proceden de la descripción científica de la primera y segunda lengua en paralelo: “The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner”.

Esta reflexión viene reflejada también en Howard Jackson (1981:195) quien asevera que:

“Contrastive analysis is the technique associated with contrastive linguistics, and it may be defined as: `a systematic comparison of selected linguistic features of two or more languages, the intent of which is (...) to provide teachers and textbook writers with a body of information which can be of service in the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of classroom techniques”.

Asimismo, Di Pietro (1986 [1971]:31-32) llama la atención acerca de las implicaciones didácticas del enfoque contrastivo mencionando lo siguiente: “La información que

produce el AC es de gran valor no solamente para el profesor, en la planificación de su enfoque particular, sino también para los especialistas que diseñan los métodos y el material para la enseñanza. (...) Finalmente, el AC puede ser de utilidad aun para el lingüista teórico que busca apoyo para sus teorías”.

Losada Durán (2001), a su vez, se refiere a la aplicación pedagógica del AC. A su parecer, dicho modelo científico:

“ofrece tres maneras de organizar la enseñanza de la segunda lengua: 1- presentar primero los elementos y las construcciones isomórficas [o correspondencias] porque son más fáciles; 2- comenzar por las unidades de contraste [o diferencias] porque originan las interferencias que es necesario combatir antes; 3- mantener la integridad del sistema y ofrecerlo de conjunto” (Losada Durán, 2001:71).

El mismo autor (2001:78) asegura páginas después que:

“Una vez identificado lo semejante y lo diferente, el profesor podrá seleccionar los materiales didácticos más eficaces para evitar que la influencia de la L1 no distorsione el aprendizaje de la L2. Lo equivalente no debe tratarse del mismo modo que lo diferente, ni lo que existe en una lengua y falta en la otra puede enseñarse sin ejercicios autónomos”.

### 3.1.3. Críticas<sup>191</sup>

En 1968, la conferencia celebrada en Georgetown, Washington, sobre la “Lingüística contrastiva y sus implicaciones pedagógicas” y el congreso celebrado en Hawai en 1971 titulado “Lingüística contrastiva y universales lingüísticos”, trataron las limitaciones del enfoque contrastivo y cuestionaron sus aportes y su aplicabilidad en el nivel teórico y práctico.

Ambos encuentros precipitaron el declive de este instrumento de análisis lingüístico, por lo cual sus planteamientos teóricos y metodológicos fueron objeto de numerosas críticas por diversas razones entre las cuales figuran las siguientes:

- El valor preventivo del análisis contrastivo es intuitivo y muy limitado dado que parte de datos no reales y sin referirse a la praxis de las dos lenguas comparadas.

---

<sup>191</sup> Tal como anota Penadés Martínez (1999:7): “Las razones del rechazo de la lingüística contrastiva son de sobra conocidas”, asimismo gran parte de los lingüistas coinciden en ellas. Por lo cual, las críticas al AC que presentamos en este apartado es una síntesis propia que llevamos a cabo a partir de la consulta de la siguiente bibliografía:

Corder (1967), Richards (1971), Slama Cazacu (1971), James (1980), Santos Gargallo (1993), Fernández González (1995), Garrudo Carabias (1996), Martín Morillas (1997), Penadés Martínez (1999) y Söhrman (2007).

- La poca eficiencia y la abstracción de sus resultados imposibilitan su aplicación a la enseñanza de una lengua extranjera.

- Santos Gargallo (1993:63) no niega la claridad de los objetivos didácticos que el análisis contrastivo expuso. Sin embargo, esta lingüista critica el hecho de que “los resultados están dirigidos al profesor de lenguas y no a su aplicación directa en el aula”.

- Varios investigadores y lingüistas consideran que el análisis contrastivo tiene un carácter fragmentario de la lengua. Critican a ese modelo su manera de tratar separadamente cada uno de los niveles fonológico, léxico y gramatical porque, según ellos, el aprendiz de una lengua extranjera debe saber que esos niveles actúan simultáneamente en la lengua.

La fragmentariedad del modelo contrastivo se manifiesta también en el hecho de considerar que todos los errores que cometen los alumnos se deben a la interferencia de su lengua nativa, porque según la crítica, hay otras fuentes que producen el error.

Richards (1983 [1971]:198) distingue entre error interlingual, es el producido por la transferencia negativa de la lengua nativa del aprendiz, y error intralingual, que es el relacionado con la propia estructura de la lengua extranjera.

- La diferencia estructural entre las lenguas no entraña necesariamente un obstáculo en la adquisición de la L2, esto es, la distancia interlingüística no es siempre un factor explicativo de la dificultad a la que se enfrenta el alumno. Muchas veces, aspectos lingüísticos de mayor diferencia entre dos lenguas se aprenden en seguida mientras que las cuestiones de alta similitud cuestan gran esfuerzo al aprendiz<sup>192</sup>.

- Si los seguidores del análisis contrastivo conciben el error como una violación del sistema lingüístico de la lengua extranjera, Corder (1967), precursor del análisis de errores<sup>193</sup>, critica esta visión negativa de ese concepto y lo considera como un factor inevitable, útil y natural en el proceso de adquisición de una lengua extranjera incluso en el aprendizaje de la lengua nativa.

- La psicolingüística critica el carácter abstracto del modelo de AC. La estudiosa rumana Slama Cazacu ([1971] citado por Santos Gargallo (1993:49,56)) afirma que el AC no presta atención al componente humano y no tiene en cuenta que la adquisición

---

<sup>192</sup> Ringbom (1999:491) advierte que la dificultad del aprendizaje no tiene nada que ver con la diferencia lingüística. Dicho autor explica que los dos conceptos *dificultad* y *diferencia* tienen esquemas de referencia diferentes, esto es, la diferencia y la similitud son conceptos lingüísticos, mientras que la dificultad es un concepto puramente psicolingüístico/psicológico inherente a la mente del alumno y depende, en gran medida, del conocimiento previo relevante que este tenga.

<sup>193</sup> Véase el capítulo 4, punto 4.2. donde hay una descripción detallada de las bases teóricas de ese modelo de análisis.

de una lengua extranjera supone ante todo una situación de comunicación que realizan los seres humanos.

Este punto de vista lo comparte Söhrman (2007:14) quien arguye que “el análisis contrastivo afecta a dos (o más) sistemas, sin tomar en consideración al hablante –o al oyente– como personas, sino la relación entre dos o más sistemas lingüísticos implicados en el aprendizaje”.

Como acabamos de ver el análisis contrastivo no carece de deficiencias pero esto no le quita su valor como punto de partida de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras comparadas con lenguas nativas.

En añadidura, cabe puntualizar que el enfoque contrastivo supone la primera disciplina que se centra exclusivamente en indagar las posibles trabas del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero con el cometido de facilitar al alumno dicho proceso, y ello con la creación de nuevos materiales didácticos.

Según Santos Gargallo (1993:66-67) las críticas que rechazan el modelo contrastivo no lo invalidan porque la mayor parte de los que realizan estudios lingüísticos comparativos siguen adoptándolo como método de investigación.

De la misma manera, Danesi (1995) defiende la utilidad y validez del “Contrastive Analyse (CA)” anotando que es un procedimiento o técnica indispensable para extraer las discrepancias cruciales que existen entre las lenguas:

“CA is as valid a technique today as it ever was, given its elasticity as a heuristic technique. Traditionally, it has allowed teachers to chart differences in linguistic structure. More recently, it has shown itself to be useful for mapping crucial differences in discourse and conceptual structure” (Danesi, 1995:227).

Asimismo, Valero Garcés y Llurdà Giménez, autores de un artículo titulado “La lingüística contrastiva no es un fósil”, corroboran la relevancia de las aportaciones del enfoque contrastivo en varias áreas. Estos estudiosos explican que el AC “es una realidad viva, útil no solamente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, sino que también realiza aportaciones interesantes en el campo de la lexicografía bilingüe, la educación bilingüe, la psicolingüística, la traducción u otras disciplinas relacionadas con la comunicación interpersonal e intercultural” (1999:295).

En consonancia con lo expuesto en los párrafos que preceden, nuestro planteamiento será seguir también en esta línea de defensa del modelo de análisis contrastivo. Ello

implica que nos valdremos de sus presupuestos para comparar en el apartado que viene a continuación los usos de algunas preposiciones árabes, francesas y españolas.

### **3.2. Estudio contrastivo de los usos y valores de algunas preposiciones del árabe, del francés y del español**

#### **3.2.1. Consideraciones previas al análisis contrastivo**

##### **3.2.1.1. Propósito del análisis contrastivo**

El estudio contrastivo que nos planteamos en el presente apartado se refiere a los usos de algunas preposiciones árabes, francesas y españolas.

Contrastamos estas tres lenguas por ser el árabe la primera lengua del alumno tunecino, el francés, su segunda lengua y, por último, el español es la lengua extranjera que está aprendiendo.

Recordamos que nuestra investigación se centra en el alumno tunecino escolarizado en la Secundaria, y que entre los principales cometidos de la misma está el de rastrear el grado de influencia de las L1 y L2 al emprender el aprendizaje del español en el aula tunecina.

Otra aclaración necesaria sobre nuestro trabajo es el hecho de que, con L1 hacemos referencia al árabe moderno o culto sin interesarnos por la vertiente clásica ni por el dialecto materno<sup>194</sup> y con L2 nos referimos al francés estándar moderno<sup>195</sup>. Cabe puntualizar que centramos nuestro estudio contrastivo en esas dos lenguas debido a que, por un lado, son los códigos escritos y orales dominantes y de carácter obligatorio en los contextos escolares tunecinos<sup>196</sup> y, por otro, debido a que constituyen una base

---

<sup>194</sup> No vienen incluidos en nuestro estudio comparativo el árabe clásico, por ser arcaico y porque su uso ha quedado restringido a los cursos de teología y de literatura clásica, ni el árabe dialectal, por carecer de carácter normativo codificado.

Remitimos al lector al Capítulo 1 de nuestro trabajo para captar las tres variedades del árabe y para tener una idea más detallada sobre las funciones claramente delimitadas de las mismas.

<sup>195</sup> En cuanto al francés, es la segunda lengua en Túnez tanto en la vida cotidiana (francés hablado) como a nivel escolar (francés estándar) siendo a la vez asignatura y vehículo de enseñanza.

No nos basamos en nuestro cotejo en el francés “hablado” o “popular” que emplean los tunecinos en sus conversaciones cotidianas debido a que es variable según el contexto de su empleo y según la formación académica del hablante. En efecto, el francés utilizado en el lenguaje oral en Túnez tiende a distanciarse de la lengua francesa estándar, normativa por su contacto con las lenguas locales dando lugar a muchos códigos híbridos.

Consúltense el apartado 1.1.3. en el que hablamos detalladamente de la posición que ocupa el francés en Túnez.

<sup>196</sup> Refiriéndose al caso tunecino y al resto de los países del Magreb, Ennaji (1991:9) destaca la posición que ocupa el árabe moderno de un modo general y en la enseñanza en particular, asegura que: “Modern Standard Arabic is so widespread in the mass media and in education that it has become less distant than

lingüística común a todos los discentes tunecinos que estudian el español como lengua extranjera en el seno del sistema educativo tunecino.

Por lo tanto, el criterio fundamental en que nos basamos en la elección de los idiomas que vamos a contrastar con el español es el grado de su importancia, dominio y presencia como medios o idiomas de instrucción en un contexto formal de enseñanza.

A raíz de lo mencionado en las líneas que preceden, nuestro objetivo a partir de esta hipótesis contrastiva consiste en descubrir si las preposiciones árabes y francesas son parecidas o no en sus usos y valores a las formas del español que les corresponden.

Dicho de otra manera, nos centramos en determinar las analogías y discrepancias entre las preposiciones y sus valores en el árabe, francés y en el español y nos proponemos realizar un cotejo detallado suficientemente sistematizado y claro.

Desde nuestro punto de vista, sí deben ser conocidas por los aprendices tunecinos las distintas acepciones de las preposiciones del español contrastadas con las formas de sus L1 y L2 para evitar posibles ambigüedades en el empleo de esos elementos oracionales y por consiguiente para saber elegir la forma preposicional idónea en un contexto determinado de uso en la lengua extranjera<sup>197</sup>.

El mérito del presente estudio comparativo radica, por tanto, en contraponer los rasgos prepositivos característicos tanto de dos idiomas afines, el francés y el español, puesto que tienen un tronco común, el latín, y una historia evolutiva similar, como del árabe que es de otra familia lingüística diferente, la semítica.

A través de la comparación del uso de la preposición entre este par de lenguas románicas y la lengua árabe pretendemos examinar la distancia lingüística o el nivel de aproximación gramatical de los tres sistemas en cuestión ofreciendo, pues, datos hasta el momento sin explorar.

Es notorio que desde el inicio del Análisis Contrastivo existen estudios que comparan las preposiciones del español con las formas preposicionales del francés, del italiano, del portugués, del polaco y del alemán<sup>198</sup>, entre otras lenguas. No obstante, no existen

---

Classical Arabic. It is also less sacred because -unlike Classical Arabic- it is not the language of the Koran”.

El mismo estudioso (1991:10) afirma también que: “People are nowadays in favor of this intermediary variety of Arabic; students today are more at ease with this language than the previous generation”.

<sup>197</sup> En esta línea, mantenemos lo dicho por la estudiosa española Regueiro Rodríguez (2014): “Las preposiciones suponen para los estudiantes no nativos un desafío ante el que ni siquiera los hispanohablantes más avezados en cuestiones lingüísticas pueden ofrecer respuestas claras y decisivas para orientar con precisión su uso”.

<sup>198</sup> Véase, por poner algunos ejemplos, Bastida Mouriño, V. (1978): *Las principales dificultades de las preposiciones francesas y españolas (Estudio contrastivo)*; García Peinado, M. A., Álvarez González, B. y Anguita Pérez, F. (1988): *Fundamentos básicos de sintaxis comparativa (Francés-Español)*, pp. 51-75;



investigaciones que contrasten las preposiciones españolas y sus usos con las partículas prepositivas del árabe moderno y del francés a la vez y, al mismo tiempo centradas en las exigencias didácticas del aula tunecina del ELE de la Secundaria. Cabe resaltar entonces que nuestra hipótesis contrastiva es en este sentido pionera.

Asimismo, creemos que un análisis contrastivo previo entre las lenguas citadas nos permitiría lograr dos objetivos. Por una parte, pronosticar o al menos diagnosticar las áreas que podrían ser de mayor dificultad en el aprendizaje de la lengua extranjera y por tanto objeto de errores de usos preposicionales por parte de los discentes tunecinos. Por otro lado, el cotejo nos permitiría una mejor comprensión y una correcta explicación tanto de los fallos o equivocaciones cometidos por dichos aprendices, cuyas causas vamos a identificar e indagar en un capítulo posterior sobre el análisis de errores, como de los casos de transferencia positiva de las formas prepositivas de la lengua primera y segunda de esos estudiantes.

Cabe destacar, pues, que nos valemos de los planteamientos del AC en su versión débil<sup>199</sup> –ya explicada en el apartado que precede–, esto es, no se trata de ningún estudio predictivo categórico, sino que se trata de realizar un análisis estrictamente descriptivo. Conviene mencionar que nuestro proceder se circunscribe al del mero cotejo de las convergencias y diferencias de las L1, L2 del alumno tunecino y del español, excediendo esta tarea, en ciertas ocasiones, a la de presentar sugerencias o pre-identificaciones de posibles errores que podrían cometer los aprendices en el uso de la preposición del español, con referencias asimismo a aquellos usos preposicionales cuya asimilación podría resultar fácil.

Nuestro propósito entonces estriba en proporcionar un estudio contrastivo que sirva de punto de referencia para el análisis a posteriori de los errores reales de los aprendientes de la Secundaria en Túnez<sup>200</sup>.

---

Caballero Rubio, M. C. y Corral Hernández, J. B. (1998): “Las preposiciones locativas en español e italiano”, pp. 195-206; Díez de Frias, M. P. y Ruiz de los Paños, A. G. (1999): “Contraste español-alemán de las preposiciones con más frecuencia de uso”, pp. 40-45; Schmidely, J., Alvar Ezquerro, M. y Hernández González, C. (2001): *De una a cuatro lenguas del español al portugués, al italiano y al francés*, pp. 249-260. Citamos asimismo, entre otros, la tesis doctoral de Waluch-De La Torre (2007) titulada *Análisis comparado de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco*.

<sup>199</sup> Recordamos que la versión clásica o fuerte pretende predecir errores en el aprendizaje de segundas lenguas a partir de la identificación a priori de las diferencias entre la lengua materna y la lengua objeto. Véase, para una visión más detallada el apartado 3.1.1.3.

<sup>200</sup> Söhrman (2007:68), entre otros, está a favor de esa metodología central de toda nuestra investigación, o sea, la de un AC previo completado por el Análisis de Errores: “Mientras el análisis de errores intenta dar una base concreta basada en la experiencia de las dificultades que tienen diferentes estudiantes, la lingüística contrastiva, al comparar y buscar las diferencias, trata de pronosticar dónde van a encontrar problemas los aprendices. Aparentemente, son dos maneras complementarias de trabajar”.

### 3.2.1.2. Corpus de preposiciones: Identificación y criterios de selección

Con respecto a las preposiciones españolas que contrastamos con las formas que les corresponden en árabe y en francés, escogimos las siguientes: *a, con, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por y sobre*.

Es necesario señalar que no existen hasta ahora estudios que se ocupan de fijar el corpus de preposiciones específico al aula tunecina, un corpus que tenga en consideración el perfil plurilingüe de los alumnos y las exigencias didácticas de la fase elemental del proceso de aprendizaje de las preposiciones del español en un contexto puntual como es el contexto escolar de la Secundaria tunecina<sup>201</sup>.

Tampoco el Marco común Europeo de referencia<sup>202</sup> (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes<sup>203</sup> (2006) -respectivamente documentos oficiales de referencia de instituciones como el Consejo de Europa y del Instituto Cervantes- fijan una lista de preposiciones españolas que tienen que enseñarse a los alumnos de niveles elementales del ELE<sup>204</sup>.

---

<sup>201</sup> Ello se debe, como anotamos al inicio de nuestra investigación, a que los estudios específicos -hasta el momento- dedicados a la enseñanza del español a alumnos de habla árabe en general y a los discentes tunecinos en particular son muy escasos.

Cabe mencionar asimismo que hay una gran laguna en lo que se refiere al tema de las preposiciones en concreto.

Notamos que los estudios que abordan este elemento oracional lo hacen de forma somera y parcial sin conseguir la requerida precisión y exactitud. En este contexto, mencionamos, entre otros, un estudio de interés, al que hemos podido tener acceso, es la tesis doctoral de Al-Zawam, K. O. (2005), *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes* que analiza los errores en el español de universitarios de Filología Española de las Universidades de El Cairo, Al Minia y Al-Azhar en Egipto y de Lengua Española para Traducción de la Universidad de Irbid-Yarmuk en Jordania.

Asimismo merece especial atención el trabajo de Alarcón Moreno, M. (2013), *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera* que analiza los errores de uso del español cometidos por 465 estudiantes sirios que aprenden el español en el seno del Instituto Cervantes de Damasco y en la Universidad de Damasco. La autora establece una clasificación de los errores encontrados en el corpus basándose en la siguiente tipología: errores fonológicos, ortográficos, léxico-morfológicos, semánticos, sintáctico-gramaticales y pragmáticos.

Los datos que proporcionan esos trabajos son muy generales dado que no se interesan por cuestiones intrínsecas como, por ejemplo, el hecho de fijar el paradigma prepositivo que deben aprender los alumnos arabófonos de una específica procedencia en las distintas fases de aprendizaje del español junto con otros asuntos que quedan sin investigar.

<sup>202</sup> Al que nos referimos en adelante con la sigla MCER.

<sup>203</sup> En adelante PCIC.

<sup>204</sup> En esa línea, Bosque y Demonte en la introducción del PCIC (2006) afirman -a propósito de que no se traten las preposiciones- que “Puede llamar la atención el que no se haya dado un tratamiento específico e individualizado a las preposiciones, tradicionalmente incluidas en la descripción gramatical. Esto se debe a que el inventario parte de la base de que el tratamiento de las preposiciones, en la perspectiva del enfoque general de los Niveles de referencia para el español, debe ser abordado desde un punto de vista léxico más que estrictamente gramatical. En cuanto a otras “partículas” o “enlaces”, como los conectores, tampoco se estudian de forma individualizada, dado que se tratan de forma más coherente en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. No obstante, aunque no se da a estos elementos tratamiento individualizado como categoría, se pueden encontrar, especialmente en el nivel sintáctico, en las proposiciones coordinadas y subordinadas como conjunciones o locuciones conjuntivas.”

A pesar de esta falta de datos, nuestra selección del citado paradigma preposicional español no ha sido aleatoria, sino que está basada en distintos criterios.

En efecto, hemos tenido presente el criterio de frecuencia de uso de las preposiciones en el hablante competente de nivel umbral de español. Para ello, hemos recurrido en primer lugar al estudio de Benítez (1990) sobre la adquisición y uso de la partícula preposicional en el texto escrito del niño español, alumno de la Enseñanza General Básica.

Benítez afirma, a partir de los datos obtenidos de su estudio aplicado a alumnos españoles, que las preposiciones que aparecen con mayor frecuencia en una primera etapa de adquisición de la lengua materna escrita son: *a, con, de, en, hasta, para y por*; y se usan con menor frecuencia las formas *entre y hacia* (1990: 89).

Consultamos asimismo un segundo estudio más reciente, de Campillos Llanos (2014) sobre la frecuencia de aparición de la preposición, esta vez en un corpus oral de universitarios extranjeros de español de niveles A2 y B1 del MCER, que estudiaban en Madrid mediante convenios internacionales.

Campillos (2014) señala, basándose en los datos recabados de su estudio experimental aplicado a estudiantes de más de nueve lenguas maternas, que las preposiciones del español que usan los alumnos de nivel A2 en orden de mayor a menor recurrente son: *de, en, a, con, para, por, desde, sin, entre, hasta, sobre, durante, ante y según*. En cuanto a los informantes de nivel B1, coinciden con el primer grupo en las seis primeras formas mientras que son menos frecuentes en su lengua oral las partículas *sin, hasta, entre, según, hacia, bajo, durante y sobre*.

Por otro lado, nos apoyamos en un criterio de índole formal; y por eso elegimos las preposiciones *a, de, en y entre* debido a que sus formas son exactamente igual en francés y en español. De esta manera comprobaremos a lo largo del estudio contrastivo si estas preposiciones idénticas en su forma en los dos idiomas lo son también en sus usos.

Refiriéndonos siempre a los criterios de selección del corpus de las formas preposicionales objeto de nuestra investigación, es necesario destacar que hemos examinado las programaciones o índices y los contenidos prepositivos de una serie de manuales de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera destinados a los alumnos extranjeros que están en niveles iniciales de aprendizaje de ese idioma,

incluidos por supuesto los dos manuales tunecinos que usa el profesor de español en la escuela secundaria para enseñar el citado idioma.

Precisamos que hemos acudido a manuales representativos de los diferentes métodos o enfoques que han tenido mayor repercusión en la enseñanza del español como idioma extranjero; en ellos se enseñan de un modo general esas formas preposicionales: *a, con, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por y sobre*. Los citamos a continuación:

- Fernández, J.; Fente, R. y Siles, J. (2000): *Curso Intensivo de Español. Niveles de iniciación y elemental. Ejercicios prácticos*, Madrid (Método tradicional o de gramática y traducción).

- Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (2002): *Español 2000. Nivel Elemental. Alumno*, Madrid (Método audiolingual).

- Equipo Pragma: Martín Peris, E.; Miquel López, L.; Sans Baulenas, N. y Topolevsky Bleger, M. (1989): *Para Empezar A*, Madrid.

Equipo Pragma: Martín Peris, E.; Miquel López, L.; Sans Baulenas, N. y Topolevsky Bleger, M. (1989): *Para Empezar B*, Madrid (Enfoque nocio-funcional).

- Borobio, V. (1994): *ELE 1. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*, Madrid (Método comunicativo).

- Alonso, E. y Sans, N. (2004): *Gente joven 1. Curso de español para jóvenes. Libro del alumno*, Barcelona (Enfoque por tareas).

- Corpas, J.; García, E.; Garmendia, A. y Soriano, C. (2005): *Aula Internacional 1. Curso de Español*, Barcelona (Posición ecléctica).

- Ben Jemia, M. N.; Driss, T.; Oueslati, H. y Kamoun, F. (2007): *Alcántara 1. Manual De Español. 3er curso de enseñanza media. Libro del alumno*, República Tunecina (Método comunicativo).

Ben Jemia, N.; Driss, T.; Oueslati, H. y Kamoun, F. (2008): *Alcántara 2. Manual De Español. 4to curso de enseñanza media. Libro del alumno*, República Tunecina (Método comunicativo)<sup>205</sup>.

---

<sup>205</sup> Como lo indican los títulos, *Alcántara 1* y *Alcántara 2* son los 2 manuales que usa el profesor en la Secundaria en Túnez para enseñar el español respectivamente a los alumnos que están en el tercer curso o primer nivel y a aquellos que están en el cuarto curso o segundo nivel de aprendizaje de ese idioma

Una vez seleccionadas las preposiciones en español, les hemos asignado en una tabla sus equivalentes en el árabe y en el francés, teniendo en consideración que no siempre a una preposición en una lengua le equivale una forma preposicional en la otra<sup>206</sup>:

Preposiciones del español	Equivalentes en el árabe moderno	Equivalentes en el francés
A	la preposición إلى	la preposición à
Con	حرف معية / la partícula de مع	la preposición avec
De	la preposición من	la preposición de
Desde	las preposiciones منذ و منذ <sup>207</sup>	la preposición depuis
En	la preposición في	la preposición en
Entre	بين / el adverbio ظرف	la preposición entre
Hacia	نحو / el adverbio ظرف	la preposición vers
Hasta	la preposición حتى	la preposición jusqu'à
Para	la preposición لـ	la preposición pour
Por	la preposición بـ	la preposición par
Sobre	la preposición على	la preposición sur

**Tabla n°2: Corpus de las preposiciones españolas objeto del análisis contrastivo con sus equivalentes en el árabe moderno y en el francés**

Notamos que las formas españolas *a*, *de*, *desde*, *en*, *hasta*, *para*, *por* y *sobre* tienen equivalentes prepositivos en el árabe y en el francés. Sin embargo, las partículas *con*,

---

extranjero. También los citados manuales son la fuente principal para dichos alumnos cuando consultan dudas o aprenden por su cuenta dado que son sus libros de clase.

En ese contexto, conviene explicar que nuestra selección de manuales se haya quedado en publicaciones de 2007/2008 porque son los que se manejan en el contexto tunecino entre los docentes de español. Esto es, aún no han llegado a nuestras aulas de Secundaria manuales de enfoques más modernos.

Por todo ello, hemos elegido un manual representativo de cada tendencia metodológica anterior, puesto que de todas ellas se han servido y han aprendido los autores de los manuales tunecinos actuales.

<sup>206</sup> Los equivalentes que reflejamos aquí son las formas que surgen automáticamente en la mente de cualquier tunecino hispanohablante. No se trata evidentemente de correspondencias absolutas sino aproximativas o primarias; pero sí es cierto que producen sentidos de la misma naturaleza. Es como cuando preguntamos a un español sobre el equivalente de la preposición inglesa *with* en el español, contestaría inmediatamente *con*. En todos los casos, entre los objetivos que planteamos a raíz del análisis contrastivo está el de indagar los correspondientes u homólogos exactos de las preposiciones españolas en el árabe y francés y viceversa.

<sup>207</sup> La preposición من es la variante de la forma منذ, son dos partículas que presentan una sinonimia absoluta en el árabe dado que es posible la sustitución de una por la otra en todos los contextos de uso sin excepciones. Así pues, es la misma cosa decir que *desde* equivale a منذ o a su sinónima من, debido a ello ponemos juntas ambas formas en la tabla como correspondientes de *desde*. Conviene destacar que, aunque se trata de dos preposiciones independientes, en la mayoría de las obras lexicográficas o diccionarios من و منذ ocupan una misma entrada.

*entre* y *hacia*, como viene indicado en la tabla, solo tienen equivalentes preposicionales en la lengua francesa y no presentan formas correspondientes directas en el sistema prepositivo árabe.

Así pues, averiguaremos a lo largo del cotejo que vamos a realizar qué elementos lingüísticos emplea la lengua árabe para expresar los valores de esas preposiciones españolas y francesas cuyo correspondiente prepositivo es nulo en la primera lengua del alumno tunecino.

### 3.2.1.3. Planteamiento metodológico

Para comparar los valores prepositivos del árabe, francés y español adoptamos la distribución de Pottier (1962)<sup>208</sup> en tres campos de uso diferentes: temporal, espacial y nocional.

Nos referimos con usos nocionales a los sentidos de causa, finalidad, concesión, modo, medio, precio, etc. que las preposiciones son capaces de denotar dependiendo del contexto en el que se utilizan<sup>209</sup>.

En efecto, nuestra metodología contrastiva es híbrida dado que junto con la teoría tridimensional de Pottier, seguimos la hipótesis prepositiva de “índice funcional” de Tesnière (1988). Debido a ello, presentamos además en un cuarto campo de usos los llamados usos funcionales<sup>210</sup> que son aquellos usos prepositivos exigidos por reglas de la gramática árabe, francesa y / o española<sup>211</sup>.

Con el objetivo de evitar toda confusión y hacer más comprensible la exposición de los valores prepositivos del árabe, del francés y del español, estableceremos una división

---

<sup>208</sup> Conviene recordar que nuestra propia concepción de la preposición se basa en gran medida en las directrices de la teoría preposicional del lingüista francés Pottier. Véase el apartado 2.2. de nuestro estudio.

Y para una visión exhaustiva sobre la hipótesis de Pottier, consúltense el punto 2.1.2.1.1.

<sup>209</sup> Osuna García (1991b:137) y Matte Bon (1992a:273) los llaman usos “conceptuales”. Nosotros admitimos ambos términos “nocional” y “conceptual” que usaremos indistintamente en nuestro estudio.

<sup>210</sup> Los denominamos también usos formales, estructurales, gramaticales o sintácticos.

Fernández López (1999) se ha referido a los usos formales de las preposiciones, pero no estamos de acuerdo con la autora en lo que concierne a su inclusión en el campo de usos nocionales. Dicho de otro modo, en nuestra concepción de la preposición mantenemos que la partícula preposicional denota sentidos semánticos (refiriéndonos a los significados temporales, espaciales y nocionales) y es a la vez capaz de funcionar como índice gramatical. Sería, por tanto, contradictorio incluir los usos formales de índole gramatical en los nocionales que al fin y al cabo se refieren a un contenido léxico.

<sup>211</sup> Se trata, como postulamos en nuestra propuesta conceptual de la preposición en el punto 2.2., de los casos en que la partícula preposicional es índice o marca de la función del elemento oracional al que precede.

propia de cada campo de usos (temporal, espacial, nocional y funcional) en tres partes: usos comunes, usos aparentemente comunes y usos divergentes<sup>212</sup>.

La primera parte abarca los usos prepositivos idénticos en árabe, francés y español.

En segundo lugar, mencionamos aquellos usos que parecen ser iguales pero no lo son al cien por cien e implican una coincidencia parcial<sup>213</sup>. Puede haber significados aparentemente iguales en los tres idiomas o bien en solo dos de ellos, es decir, en árabe y francés, árabe y español o en francés y español.

Por último, señalamos los valores completamente distintos, es decir, presentamos los usos comunes del árabe y el francés que el español no denota en la preposición contrastada; también los significados comunes del árabe y el español que el francés no expresa y aquellos usos del francés y el español que no existen en la lengua árabe en la preposición estudiada.

Mencionamos también los usos propios del árabe que no tienen parecido en francés ni en español en la preposición contrastada, y los significados propios del francés y por último del español.

Sin embargo, ello no implica que todas las preposiciones que contrastamos tengan que abarcar los cuatro campos de uso, ni sus respectivas partes secundarias.

De lo expuesto hasta ahora, salta a la vista que nos proponemos realizar una descripción comparativa poli semántica y funcional de los sistemas preposicionales árabe, francés y español. En otras palabras, nos proponemos llevar a cabo en el siguiente apartado 3.2.2. un análisis contrastivo de los diferentes sentidos de las preposiciones objeto de nuestro estudio en el nivel del discurso. O sea, no pretendemos aludir a una clasificación de los contenidos de las preposiciones o del paradigma, sino a una clasificación de los contenidos atribuidos a cada preposición en los diferentes contextos de usos.

Es relevante aclarar que reducimos el estudio del uso de la preposición a la vertiente discursiva del lenguaje, esto es, al contexto real descartando por supuesto, tal como

---

<sup>212</sup> En esta línea de la investigación contrastiva, coincidimos con Losada Durán (2001:x), aunque no se refiere directamente a las preposiciones, quien señala que el estudioso que limita su campo de actuación al nivel gramatical en la búsqueda de lo común y de lo divergente entre las lenguas encontrará tres tipos divergentes de construcciones: oraciones idénticas, oraciones parcialmente semejantes y por último oraciones sin ninguna correspondencia formal.

<sup>213</sup> Vimos en el apartado 3.1. que los precursores del modelo de análisis contrastivo se centran exclusivamente en las analogías y discrepancias entre lenguas sin fijar su postura con respecto a los usos aparentemente iguales entre las mismas. Es, a nuestro parecer, otro fallo que se suma a las críticas dirigidas al método contrastivo que exponemos en el punto 3.1.3. pero sin invalidarlo.

defendemos en nuestra propuesta conceptual, estudiar la significación fundamental de índole abstracta de la preposición en lengua, en el sistema<sup>214</sup>.

El planteamiento que vamos a seguir, el de la división cuatripartita de los usos prepositivos en el discurso en universo dimensional<sup>215</sup>, nocional y funcional-gramatical, aunque aparenta tradicional, es en contrapartida el más apropiado al nivel inicial de aprendizaje de la partícula prepositiva en que está centrada nuestra investigación dado que, por un lado, presenta la innegable ventaja de ser bastante claro y coherente y, por otro, se puede aplicar en contexto real de enseñanza. Por lo tanto, no pretendemos sumergir al alumno tunecino de Secundaria, a quien esencialmente va dirigido nuestro análisis contrastivo<sup>216</sup>, en abstracciones que no le valen en su adquisición de las preposiciones del español. En nuestro trabajo, pues, pretendemos describir usos concretos de las preposiciones y reflejar los significados que denotan con el objetivo de facilitar al aprendiz la ardua tarea de selección de la forma prepositiva adecuada en un determinado contexto de uso en la lengua objeto.

Conviene puntualizar que la selección adecuada de los distintos significados de las preposiciones que reflejamos en el apartado que sigue ha sido bastante complicada. Debido, por una parte, al hecho de que las posibilidades semánticas que las preposiciones –sobre todo las más abstractas- presentan en el nivel del discurso, son innumerables y, por otra, debido a que no se dispone hasta el momento de estudios que propongan un inventario de usos prepositivos del español destinado exclusivamente al aula tunecina de Secundaria, esto es, al alumnado en niveles elementales de aprendizaje del ELE<sup>217</sup>.

En efecto, concretamos, a partir de la ejemplificación en el discurso, las acepciones generales, básicas y más frecuentes que denotan las preposiciones simples españolas que conforman nuestro corpus<sup>218</sup>, cuidadosamente cotejadas con sus equivalentes en la primera lengua del alumno tunecino (el árabe moderno) y en su L2 (el francés).

---

<sup>214</sup> Recordamos que Pottier (1962) sitúa la preposición en los dos planos: lengua y discurso (unidad y diversidad).

<sup>215</sup> Temporal y locativo.

<sup>216</sup> Puntualizamos que el análisis contrastivo sirve no solo al estudiante tunecino, sino también al profesor de español de la enseñanza secundaria. En efecto, volveremos más adelante con más detalles sobre esta cuestión.

<sup>217</sup> Las causas son las mismas que las que indicamos páginas atrás sobre la falta de un corpus de preposiciones que se debe enseñar a los alumnos tunecinos de Secundaria que están en los niveles elementales de aprendizaje del español. Remitimos al lector a la nota 201 de nuestro estudio.

<sup>218</sup> Se trata de las formas: *a, con, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por y sobre*.



No obstante, por razones de economía y espacio nos ha parecido conveniente restringir los ejemplos de uso prepositivo a solo uno. En otras palabras, creemos que un ejemplo será lo suficientemente aclaratorio de la acepción que se quiere expresar y es a la vez representativo para una ejemplificación más extensa.

Para la consecución de una mejor comprensión del lector, consideramos conveniente referirnos al funcionamiento de la lengua árabe, o sea, introducimos explicaciones esclarecedoras para los no versados en ese idioma semítico.

Cabe subrayar que limitamos nuestro estudio al uso gramatical moderno y actual de las preposiciones en el árabe, en el francés y en el español dentro del marco de la norma lingüística culta dejando de lado los matices o significados coloquiales y anticuados.

Otra aclaración imprescindible sobre nuestro estudio contrastivo, es el hecho de que no se trata de un análisis pormenorizado de todos y cada uno de los usos de esos elementos oracionales, sino que vamos a examinar y contrastar los valores concretos espaciales, temporales, nocionales y formales de la preposición en el discurso. De este modo, quedan excluidos de nuestro análisis todos los usos figurados o metafóricos de las preposiciones, así como las locuciones preposicionales y las expresiones fijas. Tampoco incluimos las preposiciones idiomáticas, o sea, los casos de régimen preposicional ni las perífrasis preposicionales.

Pasamos a continuación al estudio contrastivo de las preposiciones en árabe, francés y español partiendo de la división cuatripartita en usos temporales, espaciales, nocionales y funcionales. Examinamos por separado cada preposición del español y sus respectivos equivalentes del árabe y francés ateniéndonos a un orden alfabético de las formas objeto de nuestro cotejo.

### 3.2.2. Análisis contrastivo de las preposiciones y de sus valores en árabe moderno, en francés y en español<sup>219</sup>

#### 3.2.2.1. إلى /à / a<sup>220</sup>

##### 3.2.2.1.1. Usos temporales

##### 3.2.2.1.1.1. Usos comunes<sup>221</sup>

1. La preposición إلى de la lengua árabe y la à del francés coinciden con la forma *a* del español en indicar el final temporal de una acción; se emplean en correlación con *de* que señala el comienzo de un período temporal:

<sup>222</sup> تكون مكتبة الجامعة مفتوحة من يوم الإثنين إلى يوم السبت

<sup>219</sup> El estudio contrastivo de los usos y valores de las preposiciones árabes, francesas y españolas que presentamos en este apartado es una elaboración personal que llevamos a cabo a partir de la consulta de varias gramáticas normativas y estudios en árabe, en francés y en español que indicamos a continuación. Asimismo, contamos tanto con nuestra propia competencia lingüística y gramatical como hablante nativa de la lengua árabe con el francés como segunda lengua, así como con nuestra experiencia y formación personal como docente de la lengua española.

- Para la lengua árabe consultamos la siguiente bibliografía:

Hasan, 'A. (1983); Riloba, F. (1986); Basyunī, K. (1988); Al-šantarīnī, A. M. (1989) ; Al-galāyīnī, M. (1990); Fāris, A. M. (1990); Barceló, C. y Labarta, A. M. (1991); Mugālisa, M. H. (1991); Corriente, F. (1992); Šerif, M. (1993); Al- nādrī, M. A. (1995); Hanī, J. D. (1995); 'Id, M. (1995); Yas Abbas, S. (1995); Cortés, J. (1996) y 'Ammār, M. I. (1998).

- Para la lengua francesa: Grevisse, M. (1969); De Smet, A.; Mossu, R.; Thiessen, E.; Colpaert, G. y Pottelberge, H. (1981); Hamon, A. (1983); Job, B. y Mis, B. (1984); Wagner, R.L. y Pinchon, J. (1985); Cantera, J. y De Vicente, E. (1986); Chuilon, C. (1986); Grevisse, M. (1986); García Peinado, M. A.; Álvarez González, B. y Anguita Pérez, F. (1988); Callamand, M. (1989); Bérard, E. y Lavenne, C. (1991); Charaudeau, P. (1992); Denis, D. y Sancier Chateau, A. (1994); Fernández Ballón, M. y Monnerie-Goarin, A. (1994); Capelle, G.; Frérot, J. L.; Domínguez, A. y Ruiz, A. (1996); Robert, P. (1996); Besherville, L. N. (1997); Grevisse, M. (1998); Monnerie, A. (1999); De Salins, G. D. (2001) y Poisson-Quinton, S.; Mimran, R. y Mahéo-Le Coadic, M. (2002).

Y para la lengua española recurrimos a los estudios siguientes:

RAE (1973); Luque Durán, J. (1974); Bastida Mouriño, V. (1978); García Peinado, M. A.; Álvarez González, B. y Anguita Pérez, F. (1988); García Yebra, V. (1988); Gili Gaya, S. (1989); Sarmiento, R. y Sánchez, A. (1989); Seco, M. (1991); Matte Bon, F. (1992a) y (1992b); Gerboin, P. y Leroy, C. (1994); Sarmiento, R. (1997); Caballero Rubio, M. C. y Corral Hernández, J. B. (1998); Cano Ginés, A. y Flores Ramírez, A. (1998); Marcos Marín, F.; Satorre Grau, F. J. y Viejo Sánchez, M. L. (1998); Moreno, C. y Tuts, M. (1998); Cascón Martín, E. (1999); De Bruyne, J. (1999); Díez de Frias, M. P. y Ruiz de los Paños, A. G. (1999); Fernández López, M. C. (1999); Pavón Lucero, M. V. (1999); Barbero, J. C. y San Vicente, F. (2006) ; Penadés Martínez, I. (2008) y De Molina Redondo, J. A. (2011).

<sup>220</sup> La preposición à de la lengua francesa lleva un acento ortográfico (*accent grave*) al que los alumnos tunecinos están familiarizados desde la Primaria. Es probable que esos últimos lo añadan al emplear la forma *a* del español dejándose guiar por la ortografía de su L2; este hecho estará comprobado en el capítulo posterior de análisis de errores de los usos preposicionales de los aprendices tunecinos de Secundaria.

<sup>221</sup> A partir de ahora, si se trata de usos comunes (temporales, espaciales, nocionales o funcionales) en árabe, francés y español, presentamos un ejemplo de uso en árabe seguido por su equivalente en francés y por último lo escribimos en español. Aplicamos esta presentación u orden de los ejemplos para todas las preposiciones que vamos contrastando en este apartado.

La bibliothèque de l'université est ouverte **du**<sup>223</sup> lundi **au**<sup>224</sup> samedi

La biblioteca de la universidad está abierta **de** lunes **a** sábado.

Es posible cambiar la forma إلى del árabe por حتى sin que haya alteraciones de significado.

La semejanza entre el árabe, el francés y el español en el citado uso temporal de *a* constituye sin lugar a duda una ventaja para el alumno tunecino que busca una referencia en su L1 y/o L2 para orientarse en su elección de la forma adecuada en la lengua extranjera.

### 3.2.2.1.1.2. Usos divergentes<sup>225</sup>

#### *Usos comunes del francés y el español*

La preposición *à* del francés y la *a* del español expresan de manera similar los usos temporales que señalamos a continuación.

---

<sup>222</sup> Indicamos en letra negrita y cursiva las preposiciones que contrastamos. Es decir, si estamos comparando, por ejemplo, los usos de las preposiciones إلى, à y a escribimos estas tres partículas en negrita y cursiva en todos los ejemplos de uso que corresponden a sus respectivos valores. Si no se emplea una de estas formas en un uso determinado y se usa otra preposición distinta como من, *de*, *entre*, etc. o cualquier otra categoría gramatical que no sea preposición, estas figurarán subrayadas y en carácter normal sin letra negrita ni cursiva.

Seguimos este modo de indicación de las preposiciones para todas las formas preposicionales que contrastamos a continuación.

<sup>223</sup> Recordamos que *du* es la forma contracta de la preposición *de* del francés al unirse al artículo definido singular *le*.

<sup>224</sup> “*au*” es asimismo la contracción de la preposición francesa *à* que se funde con el artículo definido *le* en una sola palabra.

Véanse el punto 2.3.4. de nuestra investigación en que vienen reflejados los casos de contracciones prepositivas del francés, del árabe y del español.

<sup>225</sup> Señalamos que los usos divergentes son aquellos que son comunes del árabe y el francés que el español no denota, también son los valores comunes del árabe y el español que el francés no señala y aquellos usos iguales del francés y el español que no denota el árabe en la preposición contrastada. También agrupan los usos propios del árabe que no presenta ni el francés ni el español en la preposición estudiada, y los valores propios del francés y por último del español.

En cuanto al orden en que aparecen los ejemplos de uso de cada tipo de usos divergentes, presentamos lo siguiente:

-Para los usos comunes del árabe y el francés, presentamos un ejemplo de uso primero en árabe, después en francés y por último lo escribimos en español.

-Para los usos comunes del árabe y el español: árabe, español y francés.

-Para los usos comunes del francés y el español adoptamos el siguiente orden de los idiomas para presentar los ejemplos de uso: francés, español y árabe.

-Cuando se trata de valores propios del árabe, presentamos los ejemplos de uso en este orden: árabe, español y francés.

-Para los usos propios del francés: francés, español y árabe.

Y para los usos propios del español: español, árabe y francés.

Seguimos este orden para todas las formas preposicionales que contrastamos en este apartado.

1. Expresan el tiempo preciso al indicar la hora de un suceso<sup>226</sup>:

Ils quittèrent la maison *à* dix heures

Abandonaron la casa *a* las diez

غادروا المنزل على السّاعة العاشرة      على corresponde a *sobre*

2. Señalan la edad que tiene una persona o un animal cuando sucede algún acontecimiento:

En Tunisie, les enfants commencent l'école primaire *à* six ans

En Túnez, los niños empiezan la escuela primaria *a* los seis años

في تونس يشرع الأطفال في المرحلة الابتدائية في سن السادسة

Le vétérinaire lui a fait ce vaccin *à* deux ans et demi

El veterinario le ha hecho esta vacuna *a* los dos años y medio

لقّحه البيطري في سنّ الثّانية و النّصف

Notamos que el español intercala el artículo definido plural “los” entre la preposición y la edad en cuestión, mientras que en francés la edad sigue directamente a la preposición.

También vemos que la lengua árabe utiliza la preposición *في* que corresponde a *en* del español.

Si se trata de indicar la edad sin informar sobre algún suceso, no empleamos preposición en francés ni en español y tampoco se usa en árabe:

Mes grands-parents ont tous les deux quatre-vingt cinq ans

Mis abuelos tienen ambos ochenta y cinco años

يبلغ جدّاي كلاهما من العمر خمسة و ثمانون سنة

3. Sitúan un acontecimiento en distintos momentos del desarrollo temporal expresando un tiempo aproximado, y se utilizan en varias expresiones que denotan este sentido:

*au* début      *al*<sup>227</sup> inicio      في البداية

*à* la fin      *al* final      في النّهاية

Elle aime contempler le ciel *à* la tombée de la nuit

Le gusta contemplar el cielo *al* anochecer

يروقها تأمل السّماء عند الغروب

<sup>226</sup> Sin embargo, cuando se trata de precisar un día determinado de la semana, este no va precedido de preposición en ninguno de los tres idiomas:

Je retournerai à l'école samedi

Volveré el sábado a la escuela

سأعود الى المدرسة يوم السّبت

<sup>227</sup> Se trata aquí de la contracción *al*, resultado de la unión de la preposición española *a* con el artículo definido singular *el*.

La lengua árabe utiliza la preposición *في* (*en*) y a veces usa el adverbio *عند* para denotar este uso temporal de *a*.

4. Sirven para expresar la distancia exacta en el tiempo con respecto a un punto espacial concreto:

Paris est *à* deux heures de Madrid

París está *a* dos horas de Madrid

تبعد باريس مسافة ساعتين عن مدريد

También indican la distancia temporal aproximada con respecto a un punto de referencia espacial determinado:

Son usine est *à* environ trente minutes de la mosquée

Su fábrica está *a* unos treinta minutos de la mezquita

يبعد مصنعها عن الجامع قرابة ثلاثين دقيقة

La lengua árabe no usa preposición para expresar la distancia en el tiempo.

Los citados cuatro valores temporales de la forma *a* del español no deberían plantear problemas al discente tunecino si su referencia es su segunda lengua o el francés y no su L1 o el árabe moderno.

#### *Usos propios del francés*

1. *À* denota el período de tiempo en que ocurre un acontecimiento:

- Para los meses se emplea la forma contracta *au + mois* (mes)

Les cours s'achèvent *au* mois de juin

Los cursos se acaban *en* el mes de junio

تنتهي الدّروس في شهر جوان *en* corresponde a *en*

- Una época del año o la estación

Elle se mariera *au* printemps<sup>228</sup>

Se casará *en* primavera

ستتزوج في فصل الربيع *en* corresponde a *en*

- Los días de fiestas religiosas como *Navidad, San Valentín, la Ascensión, la Pascua*:

Mon oncle viendra nous visiter *à* Pâques

<sup>228</sup> La preposición *à* acompaña al nombre de estación *printemps*, pero no se emplea para referirse a las demás estaciones anuales ya que es la forma *en* la que se utiliza para este valor. Remitimos al lector al apartado 3.2.2.5. de la preposición *en*.

Mi tío vendrá a visitarnos en Pascua

سيزورنا خالي في عيد الفصح

Notamos que el español y el árabe usan respectivamente las formas *en* y *في*.

2. La preposición *à* indica el límite temporal de un plazo en el futuro:

On a remis la réunion *à* la semaine prochaine

Se ha aplazado la reunión para la semana próxima

أجل الاجتماع للأسبوع القادم / corresponde a *para*

Vemos que el español y el árabe coinciden en el uso de las partículas *para* y *لـ*.

Cabe destacar asimismo que es posible conmutar *à* del francés por la forma sinónima *pour*<sup>229</sup>.

### *Usos propios del español*

1. *A* expresa la frecuencia con que se realiza algo:

Mi abuelo va tres o cuatro veces *a* la semana al hospital para hacer una diálisis

يذهب جدي إلى المستشفى لتصفية الدم ثلاث أو أربع مرّات في الأسبوع

Mon grand-père va trois ou quatre fois par semaine à l'hôpital pour faire une dialyse

El árabe utiliza *في* que equivale a la preposición *en* del español mientras que el francés emplea *par*.

La lengua española cuenta también con las preposiciones *en* y *por* para expresar la periodicidad con que se efectúa alguna acción.

Este sentido podría entrañar problemas al alumno primerizo dado que *a* del español no coincide ni con su L1 ni con su L2. Debido a ello, el profesor debe insistir en clase sobre el hecho de que el significado de “periodicidad” es asumido en el español tanto por la forma *a* como por sus sinónimas parciales *en* y *por* que se usan respectivamente en el árabe moderno y en el francés<sup>230</sup>; quizá se facilite así al aprendiente la asimilación de ese sentido temporal de *a* en un estadio primario de su aprendizaje de la lengua extranjera. El profesor, pues, tiene que explicar en clase las condiciones de uso de cada una de esas tres formas *a*, *en* y *por*<sup>231</sup>.

<sup>229</sup> Véase el apartado 3.2.2.9.

<sup>230</sup> Véase los apartados 3.2.2.5. y 3.2.2.10.

<sup>231</sup> Nos referimos al hecho de que *a* requiere el empleo del artículo definido, mientras que *en* y *por* no. Cabe puntualizar también que con el nombre “semana” podemos utilizar las tres preposiciones citadas; pero esto no es posible con otros períodos de tiempo como “mes” o “año” en los que se emplea de un modo general la partícula *a*.

2. Indica el período exacto de tiempo transcurrido con respecto a un acontecimiento determinado:

A los quince días de celebrar su noviazgo se separaron

إنفصلا بعد مرور خمسة عشر يوما من الإحتفال بخطوبتهما

Ils se séparèrent quinze jours après avoir célébré leurs fiançailles

Indica el período aproximado de tiempo transcurrido con respecto a un acontecimiento:

Al poco tiempo de comprar un chalé compró un nuevo coche

إشترى سياراً جديدة بعد وقت قصير من شرائه منزلاً

Il acheta une nouvelle voiture peu de temps après avoir acheté une villa

Vemos que la lengua árabe no utiliza preposición, sino que usa el adverbio temporal **بعد** que equivale a la locución prepositiva *después de*, mientras que el francés emplea la preposición *après*.

Los dos valores temporales específicos de la partícula española *a* podrían suscitar dificultades al alumno tunecino de la Secundaria si se deja influir por el aprendizaje prepositivo previo de su L1 o de su L2.

### 3.2.2.1.2. Usos Espaciales

#### 3.2.2.1.2.1. Usos comunes

1. **إلى** y **à**, igual que la preposición *a* del español, denotan una situación de proximidad en el espacio:

جلس أبي **إلى** المائدة لتناول الغداء

Mon père s'est assis **à** table pour prendre le déjeuner

Mi padre se ha sentado **a** la mesa para tomar el almuerzo

La preposición *a* significa *junto a*, *al lado de*.

2. Se utilizan en combinación con la preposición *de* denotando esta el alejamiento de un punto de partida, mientras que *a* señala la proximidad de otro punto en el espacio:

يسافر أبي كلّ أسبوع **من** مدريد **إلى** برشلونة

Mon père voyage chaque semaine **de** Madrid **à** Barcelone

Mi padre viaja cada semana **de** Madrid **a** Barcelona

Conviene destacar que es posible la alteración de **إلى** por su sinónima **حتى**.

3. Expresan la dirección de un movimiento en el espacio:

رفع عينيه **إلى** السماء

Il a levé les yeux **au** ciel  
Ha levantado los ojos **al** cielo

4. Señalan la exposición de alguien a un agente meteorológico:

يعرض أخي جسده دائما **إلى** أشعة الشمس

Mon frère s'expose toujours **au** soleil

Mi hermano se expone siempre **al** sol

Nos parece que esas analogías de carácter locativo de la partícula *a* entre el árabe moderno, el francés y el español suponen un factor positivo para el aprendiz tunecino a condición, por supuesto, de contar con la referencia de su L1 y/o su L2 a la hora de seleccionar la forma idónea para denotar un uso espacial determinado de *a* entre esos cuatro que acabamos de mencionar.

#### 3.2.2.1.2.2. Usos aparentemente comunes<sup>232</sup>

*Árabe, francés y español*

1. **إلى**, **à** y **a** cuando van precedidas de un verbo o sustantivo que indica movimiento señalan el lugar a donde se va:

سأذهب حالا **إلى** البنك

Je vais immédiatement **à** la banque

Voy inmediatamente **al** banco

La preposición *a* tiene un valor espacial semejante en las tres lenguas cuando expresa el lugar a donde se va. Sin embargo, este uso aparentemente idéntico presenta algunas diferencias cuando el lugar al que se va no es un lugar común sino un nombre geográfico.

En el español y en el árabe, el uso de la preposición *a* seguida de un nombre geográfico está condicionado por la intención del hablante que quiere expresar un desplazamiento hacia un punto determinado independientemente del género del nombre geográfico.

---

<sup>232</sup> Para los usos aparentemente comunes, el orden de aparición de los ejemplos de uso difiere según los idiomas de que se trata. Es decir, si nos referimos a usos aparentemente iguales en árabe, francés y español o en árabe y francés ponemos un ejemplo de uso en árabe seguido por su equivalente en francés y al final presentamos este ejemplo en español.

Sin embargo, para los usos aparentemente comunes en árabe y español, el orden lingüístico que adoptamos para ejemplificar los usos es el siguiente: árabe, español y francés.

Y para los usos aparentemente parecidos en francés y español, presentamos un ejemplo en francés seguido por su correspondiente en español y al final lo escribimos en árabe.

Este es el orden que adoptamos cuando se trata de usos aparentemente comunes a lo largo del análisis contrastivo.



En cambio, en la lengua francesa *à* se utiliza solamente en casos determinados que presentamos a continuación:

- Con el nombre de un país masculino singular que empiece por una consonante como *le Brésil, le Guatemala, le Canada, le Japon, le Mexique*, etc.

Demain j'irai **au** Pérou pour voir ma famille

Mañana iré **a** Perú para ver a mi familia

سأذهب غدا **إلى** البيرو لرؤية عائلتي

- Con el nombre de un país masculino o femenino plural como *les États-Unis, les Pays-Bas*, etc.

Viendras-tu **aux** États-Unis?

¿Vendrás **a** los Estados Unidos?

هل ستأتي **إلى** الولايات المتحدة الأمريكية؟

- Con el nombre de una ciudad:

Elle partira **à** Rome pour étudier l'art

Se marchará **a** Roma para estudiar arte

سترحل **إلى** روما لدراسة الفن

- Con el nombre de una isla lejana (con respecto al lugar donde se encuentra el hablante) o pequeña como *Malte, la Martinique, Chypre, Madagascar*, etc.

Le voyage **à** Madagascar coûte 1200 euros

El viaje **a** Madagascar cuesta 1200 euros

يتكلف السفر **إلى** مدغشقر ألفا و مائتي أورو

La preposición *à* no se usa en francés para indicar el lugar a donde se va cuando viene seguida del nombre singular de un país de género femenino, del nombre femenino de una gran isla y del nombre de un país masculino singular que empiece por una vocal, sino que se emplea la forma *en*<sup>233</sup>.

El sentido espacial de la partícula española *a* (el lugar a donde se va) no debería plantear dificultades al alumno tunecino que se basa en el sistema preposicional de su L1. A nuestro parecer, tampoco encontraría problemas el aprendiente cuya referencia es el francés que utiliza *à* y *en*; todo depende de si el alumno tiene asimilado o no que ambas formas de la L2 se traducen al español por *a*.

---

<sup>233</sup> Para una explicación más detallada remitimos al lector al apartado 3.2.2.5. de la preposición *en*.

### 3.2.2.1.2.3. Usos divergentes

#### *Usos comunes del francés y el español*

1. Expresa la localización precisa en el espacio de personas u objetos con relación a un punto de referencia concreto:

Les escaliers se trouvent **à** la sortie de la station

Las escaleras se encuentran **a** la salida de la estación

توجد السلالم عند مخرج المحطة

Citamos algunas expresiones encabezadas por la preposición *a* y que denotan este significado:

<b>à</b> la fin de	<b>al</b> final de	في آخر
<b>à</b> droite	<b>a</b> la derecha	على اليمين
<b>à</b> gauche	<b>a</b> la izquierda	على اليسار
<b>au</b> sud	<b>al</b> sur	في الجنوب

La lengua árabe utiliza las preposiciones *على* y *في* que corresponden a *en* y *sobre*. En algunos casos no usa preposición para situar personas y cosas en el espacio de forma precisa, sino que emplea el adverbio *عند* como lo vemos en *عند مخرج المحطة*.

2. Señala la exposición de alguna cosa a un agente meteorológico:

Étends le linge foncé **à** l'ombre!

¡Tiende la ropa oscura **a** la sombra!

أنشر الثياب الداكنة الألوان في الظل!

En este contexto resaltan expresiones como las siguientes:

<b>à</b> la lumière du jour	<b>a</b> la luz del día	في وضوح النهار
<b>à</b> l'air	<b>al</b> aire	في الهواء

Vemos que se utiliza *في* en el árabe que equivale a *en* de la lengua española.

3. Se utiliza para señalar la distancia precisa con respecto a un punto determinado:

Il habite **à** un kilomètre et demi de son lieu de travail

Vive **a** un kilomètre y medio de su lugar de trabajo

يقطن على بعد كيلومتر و نصف من مقر عمله

Indica la distancia aproximada respecto a un punto espacial determinado:

Son lycée se trouve **à** environ soixante mètres de sa maison

Su instituto está **a** unos sesenta metros de su casa

يقع معهده على بعد قرابة ستون مترا من منزله

Se emplea en la lengua árabe la preposición *على* que corresponde a *sobre*.

Teniendo como marco de referencia su L2, el discente tunecino, a nuestro parecer, no encontraría ninguna traba en la lengua extranjera a la hora de elegir la forma española *a* para expresar los diversos sentidos espaciales que acabamos de analizar. Aunque no descartamos posibles equivocaciones de uso por transferencia negativa de su L1 o por el simple hecho de no tener asimilados los citados valores de *a*.

### *Usos propios del francés*

1. *À* señala el lugar en que se está cuando va precedida de verbos que no denotan desplazamiento en el espacio:

Je suis venu seul, ma soeur jumelle est restée *à* la maison

He venido solo, mi hermana gemela se ha quedado *en* casa

جئت وحدي أما أختي التوأمة فبقيت في المنزل في corresponde a *en*

Vemos que el español y el árabe usan respectivamente las preposiciones *en* y *في*.

Cuando se trata de la localización topográfica, es decir, cuando el lugar en donde se está es un nombre geográfico, el francés emplea:

- La forma contracta *au* delante del nombre de un país masculino que empieza por una consonante:

Il vit *au* Mexique

Vive *en* México

هو يعيش في المكسيك

- La forma contracta *aux* con el nombre de un país femenino o masculino plural:

Son cousin s'est installé *aux* Philippines

Su primo se ha instalado *en* Filipinas

استقر ابن عمه في الفلبين

- *À*, *au*, o *à la* con el nombre de una ciudad o de una isla pequeña:

Elle est *à* Paris / *au* Caire / *à la* Havane

Está *en* París / *en* el Cairo / *en* la Habana

هي موجودة في باريس / في القاهرة / في الهافانا

Este uso de *à* corresponde a las preposiciones *en* y *في* en el español y en árabe.

### 3.2.2.1.3. Usos nocionales

#### 3.2.2.1.3.1. Usos divergentes

##### *Usos comunes del francés y el español*

1. El francés y el español utilizan *a* para indicar el cambio producido en el precio de las cosas:

Le kilo de bananes était *à* deux euros dans ce marché

El kilo de plátanos estaba *a* dos euros en este mercado

كان سعر كيلو الموز في هذا السوق إثنى أورو

No se utiliza preposición en árabe para referirse al cambio del precio de algo.

2. *À* en francés, como la preposición española *a*, denota la manera o el modo de hacer alguna cosa:

Tu as mis ton pull *à* l'envers

Te has puesto tu jersey *al* revés

لبست صدرتيك على القفا

Son numerosas las expresiones introducidas por la preposición *à* y que señalan el modo, entre ellas citamos las siguientes:

<i>à</i> grand-peine	<i>a</i> duras penas	يحزن كبير
<i>à</i> quatre pattes	<i>a</i> gatas	<u>على</u> أربع أرجل
<i>à</i> tort et à travers	<i>a</i> tontas y a locas	يلا تعقل
<i>à</i> toute jambe	<i>a</i> todo correr	في غاية السرعة

No se usa en árabe la preposición إلى para expresar la manera, sino que se emplean las formas *بـ* que corresponde a *por*, على que equivale a *sobre* y *في* que corresponde a *en*.

3. Ambas preposiciones del francés y el español expresan el instrumento con que se hace algo:

Il aime la peinture *à* l'huile

Le gusta la pintura *al* óleo

يعجبه الرسم الزيتي

El árabe no emplea nunca la preposición إلى para designar el medio, y notamos la ausencia de preposición en el ejemplo citado.

4. Indican el destinatario, la persona a la que se atribuye algo:

Il a offert une montre *à* sa mère

Ha regalado un reloj *a* su madre

أهدى لأمه ساعة *ل* corresponde a *para*

Se usa también la preposición *para* en español para referirse al destinatario<sup>234</sup>.

5. Señalan la velocidad:

Il est irresponsable, il conduit *à* 150 kilomètres à l'heure

Es un irresponsable, conduce *a* 150 kilómetros por hora

إنه غير مسؤول، فهو يقود بسرعة مائة و خمسين كيلومترا في الساعة *ب* corresponde a *por*

6. Expresan el medio de diversión y entretenimiento:

Ils vont au café pour jouer *aux* cartes

Van al café para jugar *a* las cartas

يذهبون إلى المقهى للعب الورق

No se usa preposición en el árabe.

7. Expresan la finalidad cuando van seguidas de un infinitivo:

Il nous a invités *à* manger chez lui

Nos ha invitado *a* comer en su casa

دعانا لآكل في منزله *ل* corresponde a *para*

Vemos que la lengua árabe emplea la forma prepositiva *ل*, además no existe infinitivo en la L1 de los alumnos tunecinos; se usa en este caso el sustantivo أكل (comida).

Es probable que los usos nocionales de la forma *a* del español, que acabamos de ejemplificar, no planteen dificultades al discente tunecino de español si ese último se apoya en el sistema prepositivo del idioma francés previamente adquirido, porque como se ha venido reflejando líneas arriba إلى de su L1 no presenta contenido nocional.

### *Usos propios del francés*

1. *À* expresa la utilidad de una cosa:

Mon grand-père a une machine *à* écrire qui date du dix-neuvième siècle

Mi abuelo tiene una máquina de escribir que data del siglo XIX

لجدّي آلة كتابة تعود إلى القرن التاسع عشر

<sup>234</sup> Véase el apartado 3.2.2.9. de la preposición *para*.

Contamos con varias expresiones con *à* que denotan este sentido:

un service <i>à</i> thé	un juego <i>de</i> té	طقم شاي
une cuillère <i>à</i> café	una cuchara <i>de</i> café	ملعقة قهوة

Vemos que este uso corresponde en el español a la preposición *de*, mientras que en el árabe hay ausencia de preposición como en *آلة كتابة*.

2. Indica la propiedad o la posesión de algo:

*À* qui sont ces gants?

Ils sont *à* moi

¿*De* quién son esos guantes?

Son míos

لِمَن هَذَانِ الْقَفَازَانِ؟ *À* corresponde a *para*

إِنَّهُمَا لِي *À* corresponde a *para*

Notamos que la lengua española usa en el primer enunciado la forma *de* y hay ausencia de preposición en el segundo, mientras que el árabe emplea *À* para referirse a la propiedad.

3. Denota una característica considerada fundamental para identificar personas o animales en sentido propio o figurado:

L'homme *aux* yeux châtiens vient de passer

El hombre *de* ojos castaños acaba de pasar

مَرَمَنْذَ لِحِظَاتِ الرَّجُلِ ذُو الْعَيْنَيْنِ الْكَسْتَانِيَّتَيْنِ

Ma soeur nous a raconté l'histoire de l'oiseau *aux* ailes d'or

Mi hermana nos ha contado la historia del pájaro *de* alas de oro

رَوَتْ لَنَا أُخْتِي حِكَايَةَ الْعَصْفُورِ ذِي الْجَنَاحَيْنِ الذَّهَبِيَّيْنِ

Vemos en los ejemplos citados que la lengua árabe no usa preposición para expresar ese uso nocional del francés, sino que emplea el nombre irregular *ذو* y su variante *ذِي*<sup>235</sup>.

4. La preposición *à* sirve para designar los elementos que componen una cosa:

Je veux bien boire un café *au* lait

Me apetece tomar un café *con* leche

أُرْغِبُ فِي شَرْبِ قَهْوَةٍ بِالْحَلِيبِ

<sup>235</sup> forma parte de الأسماء الخمسة o los cinco nombres irregulares de la lengua árabe: *ذو* (significa *cuyo* y *cuyos*), *أبو* (*el padre*), *أخو* (*el hermano*), *حمو* (*el suegro*) y *فو* (*la boca*).

Con esta significación *à* se refiere esencialmente al ámbito culinario y esto se percibe en expresiones como:

un pain *aux* raisins secs

un pan con pasas

خبز بالزبيب

un steack *au* poivre

un bistec con pimienta

شريحة لحم باللفل الأسود

Vemos que el español usa la preposición *con* mientras que el árabe emplea *بـ* que corresponde a *por*.

5. Denota el medio de locomoción:

On a vu passer ta fille *à* bicyclette

Hemos visto pasar a tu hija en bicicleta

رأينا إبنتك مارّة على دراجة

على corresponde a *sobre*

6. Indica la energía o la fuerza por la que algo funciona:

Il y a un moulin *à* vent près de sa maison

Hay un molino de viento cerca de su casa

توجد مطحنة هوائية بالقرب من منزله

Este uso es asumido en español por la forma *de* y, en cambio, el árabe no usa preposición.

#### *Usos propios del español*

1. La forma preposicional *a* del español sirve para preguntar por el precio de un producto:

¿A cuánto están los cien gramos de queso?

ما هو ثمن مائة غرام من الجبن؟

Combien coûtent les cents grammes de fromage?

Notamos que ni el árabe ni el francés usan preposición en este caso, sino que cuentan, respectivamente, con *إسم إستفهام* (nombre interrogativo) *ما* (pronombre) *هو* y el adverbio interrogativo *combien* (significa *cuánto*).

Este sentido conceptual específico de la *a* española podría ser fuente de error si el aprendiz tunecino cuenta con la referencia de su L1 y/o L2 en la selección de la forma preposicional adecuada en la lengua objeto.

#### 3.2.2.1.4. Usos funcionales<sup>236</sup>

##### 3.2.2.1.4.1. Usos divergentes

###### *Usos comunes del francés y el español*

1. À del francés y la *a* española introducen al complemento indirecto de persona y animal:

Il a donné son stylo **à** son frère

Ha dado su bolígrafo **a** su hermano

أعطى قلمه لأخيه / corresponde a *para*

Donne deux poissons **à** ce chat!

¡Da dos pescados **a** ese gato!

إعطي سمكتين لهذا القط! / corresponde a *para*

2. Acompañan al complemento del nombre:

Il y a une nappe **à** carreaux verts sur la table

Hay un mantel **a** cuadros verdes sobre la mesa

على الطاولة شرف ذو مربعات خضراء

Vemos que no se usa preposición en este caso en la lengua árabe, sino que se emplea el nombre irregular نو.

Los citados dos valores estructurales de la forma española *a* podrían no entrañar dificultades al aprendiz tunecino que se basa en el aprendizaje prepositivo previo de su L2 o el francés. Sin embargo, comienzan los problemas para el estudiante cuya referencia es la primera lengua.

###### *Usos propios del español*

1. La preposición *a* introduce al complemento directo de persona o animal determinado, es decir, cuando es:

- Un nombre común concreto:

Mis padres han visitado **a** amigos en el pueblo

زارا أبواي أصدقاء في القرية

Mes parents sont allés voir des amis au village

Ha encontrado **al** perro en la calle

---

<sup>236</sup> Recordamos, como se ha venido anotando en la nota 210 de nuestro estudio que admitimos también la siguiente terminología: “usos estructurales, formales, sintácticos, gramaticales”.



وجد الكلب في الطريق

Il a trouvé le chien dans la rue

Vemos que ni el árabe ni el francés usan preposición en los ejemplos citados.

- Un nombre propio:

He ayudado *a* Juan a resolver los ejercicios de química

ساعدت خوان على حلّ تمارين الكيمياء

J'ai aidé Jean à résoudre les exercices de chimie

Notamos que el árabe y el francés no usan preposición delante del nombre propio complemento directo.

- Un nombre determinado por un adjetivo demostrativo o un posesivo:

Adora *a* aquella chica rubia

هو يعشق تلك البنت الشقراء

Il adore cette fille blonde

He encontrado hace poco *a* tu hermana mayor

قابلت منذ قليل أختك الكبرى

J'ai croisé ta soeur aînée depuis peu de temps

- Un pronombre indefinido que se refiere a personas:

No conocía *a* nadie, estaba siempre sola

لم تكن تعرف أحدا فهي كانت دائما وحيدة

Elle ne connaissait personne, elle était toujours seule

- Un pronombre demostrativo o posesivo:

No, *a* esta no la soporto porque es egoísta

لا، تلك لا أحتملها لأنها أنانية

Non, celle-là, je ne la supporte pas parce qu'elle est égoïste

Ayuda solo *a* los suyos

إنّه يعين ذويّه فقط

Il aide seulement les siens

Observamos que ni el árabe ni el francés usan preposición delante del complemento directo.

- A acompaña al complemento directo que designa una cosa o una abstracción que está personificada:

El ser humano está dañando *a* la naturaleza

الإنسان بصدّد إتلاف الطّبيعة

L'être humain est en train d'endommager la nature

No se usa *a* cuando el complemento directo se refiere a una persona o animal indeterminado ni si es de cosa inanimada:

Está buscando un médico para su hija enferma

He visto un gato en el jardín

Su padre le ha regalado un jersey

Cabe puntualizar, pues, que la función de complemento directo en árabe y en francés nunca viene marcada por una preposición.

Este uso funcional específico de la forma *a* del español podría resultar conflictivo al alumno tunecino dado que es ajeno a sus L1 y L2. Es muy probable, por tanto, que el discente omita la forma *a* como índice del complemento de objeto directo y produzca frases del tipo: “Veo mi madre todos los días”; por lo que ese valor formal de *a* debe ser objeto de preocupación del docente.

#### 3.2.2.1.5. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de *إلى*, *à* y *a*

En las páginas anteriores hemos ido analizando las convergencias y las discrepancias entre las preposiciones *إلى*, *à* y *a* en el árabe, en el francés y en el español a fin de clarificar hasta qué punto existe una distancia lingüística entre los sistemas de la L1 del alumno tunecino de Secundaria (el árabe moderno), de su L2 (el francés) y del español que estudia como lengua extranjera.

Una de las conclusiones más evidentes a que hemos llegado a raíz del estudio comparativo efectuado es que la forma *a* denota varios sentidos o relaciones que abarcan en el francés y en el español las tres dimensiones temporal, espacial y nocional mientras que en el árabe abarcan solo los campos de uso temporal y locativo. Esto es, nos referimos al hecho de que tanto *إلى* como sus equivalentes *à* y *a* se caracterizan por su polisemia léxica en el discurso.

Sin embargo, cabe destacar que dicha polivalencia semántica de *a* no es equitativa en los tres idiomas citados puesto que, como se ha venido reflejando a lo largo del análisis contrastivo, no siempre hay correspondencia entre el árabe, el francés y el español en cuanto a los valores temporales, locativos y nocionales en dicha partícula contrastada.

Los datos obtenidos del cotejo de los sentidos temporales de la preposición española *a* y las formas *إلى* y *à* vienen resumidos en el cuadro siguiente:

Usos temporales	إلى	à	a
Total de usos	1	7	7
Usos comunes del árabe, francés y español	1		
Usos comunes del francés y el español	4		
Usos propios del francés	2		
Usos propios del español	2		

**Tabla nº3: Cotejo de los usos temporales de *إلى*, *à* y *a***

Como ve el lector, la lengua árabe solo emplea la preposición *إلى* en una ocasión con valor temporal y es en el que coincide con el francés y el español.

También notamos que hay más semejanza entre el francés y el español que entre el árabe y el español ya que el estudio contrastivo revela cuatro usos temporales comunes a la forma francesa *à* y a la partícula *a* del español frente a ningún uso en común para esta preposición entre el árabe y el español.

Pero hay que destacar que el árabe y el español coinciden en el uso de las mismas preposiciones *في* /*en* y *لـ* /*para* cuando el francés emplea la forma *à* expresando dos valores temporales propios a él, que señalamos anteriormente.

Conviene señalar también que registramos dos significados temporales propios de la forma española *a* que no coinciden ni con el árabe ni con el francés en la preposición estudiada.

En total *إلى* de la L1 del discente tunecino coincide con la forma *a* del español en un solo valor temporal de los siete que esa última expresa mientras que la *à* francesa coincide con el español en cinco significados.

Cabe puntualizar también que *à* y *a* presentan el mismo grado de polisemia léxico-temporal con un total de siete valores cada una, sin que ello implique una correspondencia absoluta entre los dos puesto que, como vimos líneas arriba, cada forma presenta un par de usos propios. En contrapartida, *إلى* es monosémica, esto es, está menos cargada de significados temporales en relación con sus respectivas equivalentes *à* y *a* del francés y el español.

En lo que concierne al campo de uso espacial, hemos obtenido los siguientes datos:

Usos espaciales	إلى	à	a
Total de usos	5	9	8
Usos comunes del árabe, francés y español	4		
Usos aparentemente comunes en árabe, francés y español	1		
Usos comunes del francés y el español	3		
Usos propios del francés	1		

**Tabla nº4: Cotejo de los usos espaciales de إلى, à y a**

Vemos que de los cinco valores espaciales que tiene la preposición إلى del árabe moderno, cuatro son los que coinciden totalmente con las formas à y a del francés y el español y uno solo es parcialmente semejante a las citadas formas francesa y española.

Además, notamos que hay más semejanza entre el francés y el español que entre el árabe y el español puesto que los datos revelan tres usos locativos comunes a las partículas à y a frente a ningún uso en común entre el árabe y el español en la forma analizada.

No obstante, hay que destacar el hecho de que el árabe y el español usan la misma preposición في / en cuando el francés usa en una ocasión la forma à con valor propio.

Así pues, إلى del árabe coincide con la a española en cuatro de los ocho usos locativos que denota esa última, mientras que à de la L2 del aprendiz presenta una coincidencia mayor con el español en siete valores.

Salta a la vista también que la partícula francesa à tiene un contenido espacial polivalente y más denso que las formas a y إلى con nueve valores frente a ocho de la primera y a cinco de la segunda.

En tercer lugar, el análisis contrastivo de los usos nocionales de las formas إلى, à y a nos dio los resultados siguientes:

Usos nocionales	إلى	à	a
Total de usos	/	13	8
Usos comunes del francés y el español	7		
Usos propios del francés	6		
Usos propios del español	1		

**Tabla nº5: Cotejo de los usos nocionales de إلى, à y a**

Como observa el lector, no se señalan usos nocionales para la partícula árabe إلى. Asimismo, el cotejo revela siete valores de índole conceptual comunes a las partículas à y a del francés y el español frente a ningún significado en común entre el árabe, el francés y el español.

Conviene destacar además que registramos seis significados nocionales propios de la forma à del francés que no coinciden ni con el árabe ni con el español en la preposición estudiada y un valor específico del español sin parecido en el árabe y francés.

A raíz de esos datos, es obvio pues el hecho de que, por un lado, hay correspondencia nula árabe-español y árabe-francés y, por otra parte, hay una semejanza parcial francés-español ya que la à francesa coincide en total con la forma a del español en siete de los ocho usos que esa última expresa.

Puntualizamos, por otra parte, que la partícula francesa à tiene un contenido nocional más cargado que sus homólogas a del español و إلى del árabe con trece valores frente a ocho de la primera y a ninguno de la segunda.

La descripción contrastiva de los usos de إلى, à y a nos ha demostrado que la diversidad de esas formas no solo es semántica (temporal, espacial y nocional), sino que es también funcional.

Reflejamos en el cuadro que viene a continuación los datos obtenidos del análisis de los valores formales de las citadas formas preposicionales del árabe, del francés y del español:

Usos funcionales	إلى	à	a
Total de usos	/	2	3
Usos comunes del francés y el español	2		
Usos propios del español	1		

**Tabla nº6: Cotejo de los usos funcionales de إلى, à y a**

El estudio comparativo ha revelado que no se señala contenido gramatical para la forma إلى del árabe moderno.

Notamos asimismo que hay semejanza formal parcial entre à del francés y a del español frente a la correspondencia funcional nula entre إلى del árabe y a del español y entre إلى y à del francés dado que el cotejo ha revelado dos valores estrictamente sintáctico-funcionales comunes a à y a frente a ningún uso en común entre el árabe y el español y el árabe y el francés.

Registramos también un valor gramatical propio de la partícula *a* del español que no presentan ni el árabe ni el francés en la preposición analizada.

Conviene anotar, pues, que la forma española *a* aporta más valores formales que su equivalente francesa *à* con tres usos frente a dos.

Dicho de otro modo, la forma *a* en español y *à* en francés son índices de múltiples funciones gramaticales pero con un grado de polifuncionalidad estructural más alto en el español que en el francés frente a su total ausencia en el árabe.

Podría decirse, por tanto, que las lenguas francesa y española presentan más analogías en el empleo tanto léxico (temporal, espacial y nocional) como funcional de sus respectivas preposiciones *à* y *a* con respecto a *إلى* del árabe que se asemeja menos a la *a* española en los citados campos de uso. En otras palabras, la distancia lingüística que separa el francés y el español es menor a aquella que separa el árabe y el español.

De lo dicho hasta ahora, constatamos, pues, que no hay correspondencia absoluta entre el árabe y el español tampoco entre el francés y el español, o sea, *إلى* y *à* suponen equivalentes de la forma española *a* pero no son los únicos puesto que, como ha quedado demostrado a raíz del cotejo, la forma *a* corresponde en el árabe y en el francés o a otras formas preposicionales, o a otras categorías de palabras o bien tiene un correspondiente nulo  $\emptyset$  en las L1 y/o L2 de los alumnos tunecinos.

Resumimos en el cuadro siguiente los equivalentes de la forma *a* del español en el árabe y en el francés:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
A	la preposición إلى la preposición على la preposición في la preposición لـ la preposición بـ el adverbio عند el adverbio temporal بعد el nombre irregular نو el nombre interrogativo ما + pronombre هو $\emptyset$	la preposición à la preposición par la preposición après el adverbio interrogativo combien $\emptyset$

**Tabla n°7: Los equivalentes de la preposición *a* del español en el árabe y en el francés**

Observamos que la forma *a* del español tiene diez equivalentes en el árabe moderno y cinco en el francés.

Reflejamos a continuación los homólogos de la forma árabe *إلى* en el español y en el francés.

Preposición del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
إلى	la preposición <i>a</i>	la preposición <i>à</i>

**Tabla n°8: Los equivalentes de la preposición *إلى* del árabe en el español y en el francés**

Salta a la vista el hecho de que *إلى* tiene un correspondiente único, preposicional, *a / à* tanto en el español como en el francés, contrariamente a lo visto líneas arriba con la forma española *a* que tiene múltiples equivalentes en el árabe y en el francés.

En la tabla que sigue indicamos los correspondientes de la partícula francesa *à* en el español y en el árabe.

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
À	la preposición <i>a</i> la preposición <i>en</i> la preposición <i>para</i> la preposición <i>de</i> la preposición <i>con</i> Ø	la preposición إلى la preposición على la preposición في la preposición لـ la preposición بـ el adverbio عند el nombre irregular ذو y su variante ذي Ø

**Tabla n°9: Los equivalentes de la preposición *à* del francés en el español y en el árabe**

### 3.2.2.2. avec / con<sup>237</sup>

#### 3.2.2.2.1. Usos temporales

##### 3.2.2.2.1.1. Usos divergentes

###### *Usos propios del español*

1. La preposición *con* del español expresa simultaneidad temporal, en este caso *con* alterna con la forma *a*:

Mi abuelo se levanta **con** el amanecer (..... al amanecer)

ينهض جدي من فراشه عند طلوع النهار

Mon grand-père se lève à l'aube

Vemos que la lengua árabe no emplea preposición, sino que utiliza el adverbio عند; mientras que el francés cuenta con la forma à. Por lo tanto, el citado significado temporal de la forma española *con* podría originar problemas al estudiante tunecino de español árabe y franco-hablante si ese último cuenta con la referencia de su L1 o de su L2.

#### 3.2.2.2.2. Usos nocionales

##### 3.2.2.2.2.1. Usos divergentes

###### *Usos comunes del francés y el español*

1. La partícula preposicional *avec* coincide con la forma española *con* en indicar el acompañamiento o la compañía de persona o animal:

J'irai **avec** mon père au marché

Iré **con** mi padre al mercado

سأذهب مع أبي إلى السوق

Elle est au jardin en train de jouer **avec** son chien

Está jugando **con** su perro en el jardín

إنها في الحديقة بصدد اللعب مع كلبها

El árabe utiliza la partícula de compañía مع para referirse al valor nocional citado.

2. Denotan la conformidad:

Je suis d'accord **avec** toi sur ce sujet

---

<sup>237</sup> Recordamos, como se ha venido explicando en el punto 3.2.1.2., que la característica más relevante de la forma *con* del español es el hecho de que no tiene un equivalente directo en el sistema preposicional del árabe moderno puesto que corresponde a حرف معية o la partícula de compañía مع.



Estoy de acuerdo *contigo*<sup>238</sup> en este asunto

أنا متفق معك في هذا الأمر

El árabe emplea la partícula de compañía مع que va atada al pronombre afijo<sup>239</sup>.

3. Expresa el comportamiento o trato con personas cuando van precedidas de un adjetivo:

Cet élève est bon *avec* tous ses camarades

Este alumno es bueno *con* todos sus compañeros

هذا التلميذ طيب مع جميع رفاقه

Notamos que esta vez también la lengua árabe utiliza la partícula de compañía مع.

4. Señalan la manera con que se realiza alguna acción:

C'est une vraie amie, elle m'écoute toujours *avec* beaucoup d'attention

Es una verdadera amiga, siempre me escucha *con* mucha atención

إنها صديقة بحق فهي تصغي إليّ دائماً باهتمام كبير      ٭ corresponde a *por*

5. Expresan el medio o instrumento con que se ejecuta algo:

Prends une photo de nous *avec* ton nouvel appareil photo

Sácanos una foto *con* tu nueva cámara

إلتقط لنا صورة بآلتك الفوتوغرافية الجديدة      ٭ corresponde a *por*

En principio los cinco valores nocionales de *con* no deberían plantear problemas al estudiante tunecino de español a condición de tener ese último como marco de referencia su L2 y no su L1.

### *Usos propios del español*

1. La forma *con* del español introduce los elementos integrantes de las cosas:

Mi madre ha preparado un cuscús *con* cordero

أعدت أمي كسكسا يلحم الخروف      ٭ corresponde a *por*

<sup>238</sup> La preposición *con* se junta con los pronombres personales de primera y segunda persona del singular y con las terceras personas singular y plural en la forma reflexiva dando las siguientes combinaciones:

Con + yo = conmigo / con + tú = contigo

Con + él -ella- ellos- ellas = consigo

A diferencia del español, esas contracciones de *con* no existen en el árabe moderno ni en el francés; por lo cual requieren un interés especial por parte del profesor de español en la Secundaria tunecina.

<sup>239</sup> Para más explicaciones sobre los pronombres afijos del árabe, véase el apartado 2.3.1.1., nota 158.

Ma mère a préparé un couscous à l'agneau

La lengua árabe emplea la partícula *ـَ*, mientras que el francés utiliza la forma *à*.

2. Indica el contenido de las cosas:

Mi padre se ha confundido en el aeropuerto, ha cogido una maleta **con** ropa de mujer

في المطار أخطأ أبي حين أخذ حقيبة فيها<sup>240</sup> ملابس نسائية corresponde a *en*

À l'aéroport, mon père s'est trompé en prenant une valise qui contenait des vêtements de femme

La lengua francesa no usa preposición en este caso, sino que emplea el pronombre relativo *qui* + el núcleo verbal *contenir* (contener).

3. Sirve para expresar un encuentro brutal o choque con algo, es posible en este caso la alternancia con la forma *contra*:

Su coche chocó **con** un árbol (..... contra un árbol)

اصطدمت سيارته بشجرة

Sa voiture heurta un arbre

Vemos que la lengua árabe utiliza la partícula preposicional *ـَ*, mientras que el francés no usa preposición.

4. Denota las cualidades inherentes o características de personas en sentido propio:

Tu amigo **con** el cabello rubio está en el patio

صديقك ذو الشعر الأشقر في فناء الدار

Ton ami aux cheveux blonds est dans le patio

Notamos que el árabe no usa preposición, sino que emplea el nombre irregular *نـِ*; mientras que el francés utiliza la forma *à*.

5. *Con* seguida de un infinitivo expresa una condición:

**Con** hacer diariamente deporte olvidarás el estrés (Si haces diariamente deporte ...)

إن تقوم يوميًا بالرياضة فستتخلص من الضغط النفسي

Si tu fais du sport chaque jour tu oublieras le stress

Ni el árabe moderno ni el francés emplean preposición para expresar el citado significado conceptual propio de la forma *con*, sino que usan respectivamente las

---

<sup>240</sup> Observamos que la preposición *في* se antepone al pronombre afijo femenino *ها* con el que se une formando un solo vocablo.

partículas de condición *إن* y *si* que corresponden a la conjunción condicional *si* del español.

Por consiguiente, es muy probable que ese uso sea fuente de error para el discente tunecino que busca referencia en su L1 o en su L2.

6. La preposición *con* seguida de sustantivo o acompañada de infinitivo expresa la concesión denotando una idea contraria a lo que se señala posteriormente:

**Con** la gran campaña electoral que preparó, no ha ganado las elecciones

رغم الحملة الانتخابية الكبيرة التي قام بها فهو لم يترشح في الانتخابات

**Malgré** la grande campagne électorale qu'il a préparée, il n'a pas gagné les élections

**Con** comer poco, no consigue perder peso

رغم أكلها القليل وزنها لم ينقص

**Bien qu'elle** mange peu, elle n'arrive pas à perdre du poids

Observamos que el árabe usa en los dos ejemplos *el nombre* رغم (equivalente a *a pesar de*).

En cambio, la lengua francesa emplea en el primer caso la preposición *malgré* que también equivale a la locución prepositiva *a pesar de* mientras que en el segundo ejemplo cuenta con la locución conjuntiva *bien que* que equivale en el español a *a pesar de que*.

Los seis usos nocionales específicos del español podrían suscitar problemas al estudiante tunecino si se deja influir por el aprendizaje preposicional previo de su L1 o de su L2.

### 3.2.2.2.3. Usos funcionales

#### 3.2.2.2.3.1. Usos divergentes

*Usos comunes del francés y el español*

1. *Avec* y *con* acompañan al complemento agente de la voz pasiva si se refiere a cosas inanimadas:

Le nouveau stade a été construit **avec** des matériaux importés des Etats-Unis

El nuevo estadio ha sido construido **con** materiales importados de los Estados Unidos

شيد الملعب الجديد بمواد مستوردة من الولايات المتحدة الأمريكية ≠ corresponde a *por*

Así pues, ese sentido formal de la forma *con* puede inducir a error si el aprendiz se apoya en el sistema prepositivo de su L1, pudiendo asimismo no crear dificultades si es la L2 la referencia.

#### 3.2.2.2.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de *avec* y *con*

El análisis contrastivo de los usos temporales de la preposición *con* del español y su equivalente francesa *avec* ha demostrado que no hay semejanza entre ambas formas; ello se explica por el hecho de que registramos un uso temporal específico de *con* frente a un contenido temporal nulo para la forma *avec*. Por otro lado, salta a la vista la ausencia de correspondencia preposicional entre el árabe moderno y el español y entre el árabe y el francés en la forma analizada.

Todos esos datos vienen reflejados en el cuadro siguiente:

Usos temporales	Ø (árabe moderno)	<i>avec</i>	<i>con</i>
Total de usos	/	/	1
Usos propios del español	1		

**Tabla nº10: Cotejo de los usos temporales de *avec* y *con***

Por otro lado, a raíz del cotejo realizado se ha podido constatar que ni la forma *con* ni su homóloga francesa *avec* expresan sentidos de orden espacial.

En lo que se refiere al campo de uso nocional, el estudio comparativo reveló los datos que vienen resumidos a continuación:

Usos nocionales	Ø (árabe moderno)	<i>avec</i>	<i>con</i>
Total de usos	/	5	11
Usos comunes del francés y el español	5		
Usos propios del español	6		

**Tabla nº11: Cotejo de los usos nocionales de *avec* y *con***

Como ve el lector, la forma *avec* denota cinco significados nocionales y coincide en todos ellos con la partícula prepositiva *con* del español. Si bien no cabe hablar de una correspondencia léxico-nocional absoluta entre las formas *avec* y *con* dado que esa última tiene seis usos conceptuales específicos que no expresa la lengua francesa en la preposición contrastada.

Por lo tanto, hay una semejanza parcial entre el francés y el español frente a la falta total de correspondencia árabe moderno-español y árabe-francés en la forma analizada.

Conviene anotar además que la partícula española *con* tiene un contenido nocional más denso que su homóloga *avec* del francés con un total de once valores frente a cinco de la última.

De lo expuesto hasta ahora, es una evidencia, pues, la polisemia léxica de las preposiciones *con* y *avec* aunque, como se ha venido reflejando, no con un grado equitativo en los idiomas español y francés. Ello se debe a que el significado semántico de la forma española *con* abarca los campos de uso temporal y nocional mientras que para *avec* concierne solamente a la dimensión nocional del discurso.

Hemos de mencionar que, por medio de los ejemplos de los diferentes usos de *avec* y *con* que se han analizado, hemos podido constatar que esas formas tienen además de su contenido léxico un contenido sintáctico-gramatical.

Reflejamos en lo que sigue los datos obtenidos del análisis de los usos formales de *avec* y *con*:

Usos funcionales	Ø (árabe moderno)	<i>avec</i>	<i>con</i>
Total de usos	/	1	1
Usos comunes del francés y el español	1		

**Tabla nº12: Cotejo de los usos funcionales de *avec* y *con***

Como observa el lector, las lenguas francesa y española coinciden en emplear sus respectivas formas *avec* y *con* en una sola ocasión con valor funcional, esto es, son unifuncionales.

En consonancia con lo señalado en los párrafos anteriores, podría afirmarse que la partícula prepositiva *con* es lexicalmente más cargada de usos que su correspondiente francesa *avec*; mientras que formalmente la semejanza francés-español supone absoluta. Siempre en esa línea contrastiva, hay que puntualizar además que el francés y el español presentan un grado bastante alto de similitud semántica y funcional frente a la correspondencia cero entre el árabe moderno y el español y entre el árabe y el francés.

Los resultados del cotejo de las formas *con* y *avec* son una prueba del origen indoeuropeo y latino común del francés y el español, que son estructuralmente muy próximos en comparación con el árabe y el español y el árabe y el francés cuya distancia lingüística es mucho más grande en la preposición analizada.

Otra conclusión a que hemos llegado es que *avec* y *con* no suponen correspondientes absolutos dado que, como lo ha reflejado el análisis comparativo, muchos significados de *con* se matizan en la lengua francesa por otras preposiciones, por otras clases de palabras o por un equivalente nulo. También en la primera lengua del alumno tunecino ocurre lo mismo, es decir, que la forma *con* del español puede ser traducida al árabe por distintos elementos gramaticales.

Para tener una idea más clara sobre los diversos correspondientes de *con* en el árabe y en el francés presentamos el cuadro siguiente:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
Con	la partícula de compañía مع la preposición في la preposición بـ el adverbio عند el nombre رغم el nombre irregular ذو la conjunción condicional إن	la preposición avec la preposición à la preposición malgré la locución conjuntiva bien que el pronombre relativo qui + el núcleo verbal “contenir” la conjunción condicional si Ø

**Tabla nº13: Los equivalentes de la preposición *con* del español en el árabe y en el francés**

Encontramos siete equivalentes tanto en el árabe moderno como en la lengua francesa para una sola preposición del español “con”.

Conviene reflejar, en segundo lugar, los homólogos de la partícula prepositiva *avec* en el español y en el árabe que nos ha brindado el cotejo efectuado:

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
Avec	la preposición con	la partícula de compañía مع la preposición بـ

**Tabla nº14: Los equivalentes de la preposición *avec* del francés en el español y en el árabe**

### 3.2.2.3. من / de / de

#### 3.2.2.3.1. Usos temporales

##### 3.2.2.3.1.1. Usos comunes

1. La preposición *من* del árabe, *de* del francés y la forma española *de* se utilizan para expresar el inicio temporal de algún suceso, suelen combinarse con la preposición *a*:

سيجرى الإمتحان *من* الساعة العاشرة *إلى* الساعة الثانية عشر

L'examen aura lieu *de* dix heures *à* midi

El examen tendrá lugar *de* diez *a* doce

2. Sirven para informar sobre la edad de las personas:

في هذا المأوى للعجّز، هناك مسنّون لهم *من* العمر تسعون سنة

Dans cette maison de retraite, il y a des personnes âgées *de* quatre-vingt dix ans

En este geriátrico, hay ancianos *de* noventa años

Por las similitudes entre esas tres lenguas, creemos que los citados valores temporales de la forma española *de* no deberían plantear problemas a aquellos aprendices tunecinos que usan como marco de referencia su L1 y/o L2 en su selección de la preposición adecuada en la lengua extranjera.

##### 3.2.2.3.1.2. Usos divergentes

*Usos comunes del francés y el español*

1. *De* en francés y en español se utiliza para expresar la duración de una acción:

Elle assiste une fois par semaine à un cours de danse *de* deux heures

Asiste una vez a la semana a un curso de baile *de* dos horas

تحضر مرّة في الأسبوع حصّة رقص تدوم ساعتين

El árabe no usa preposición en este caso, pero es posible el uso de la partícula *في* (*en*) para denotar la duración<sup>241</sup>.

2. Sitúa una acción en un período de tiempo determinado:

J'ai un rendez-vous à neuf heures *du* matin

---

<sup>241</sup> Véase el apartado 3.2.2.5. de la preposición *en*.

Tengo una cita a las nueve **de** la mañana

لي موعد على الساعة التاسعة صباحا

Ils se marieront au mois **de** juin

Se casarán en el mes **de** junio

سيتزوجان في شهر جوان

Observamos que la lengua árabe tampoco emplea preposición en este caso.

Se supone que los dos significados temporales citados de la partícula *de* del español no deberían entrañar dificultades a los discentes tunecinos principiantes en el aprendizaje de ese idioma si se basan en el sistema preposicional de su L2 (el francés). No obstante, esos usos de la forma *de* podrían ocasionar errores si esos aprendices cuentan con la referencia del árabe moderno.

#### *Usos propios del español*

1. *De* indica la etapa de la vida en que sucede algo:

**De** niña me gustaba mucho el baile

عندما كنت صغيرة كنت أحب الرقص كثيرا

Quand j'étais petite j'aimais beaucoup la danse

Vemos que ni el árabe ni el francés usan preposición, sino que emplean respectivamente los adverbios de tiempo *عندما* / *quand* (=cuando) + los verbos *كنت* / *j'étais* (=era).

Este significado temporal específico de la preposición española *de* puede resultar problemático para los aprendientes de la Secundaria que se apoyan en los sistemas preposicionales de su primera lengua y/o de su lengua segunda.

#### 3.2.2.3.2. *Usos espaciales*

##### 3.2.2.3.2.1. Usos comunes

1. *من* y *de* en francés, igual que la preposición *de* del español, expresan cuando van acompañadas de verbos de movimiento la procedencia o el lugar de donde acude alguien:

نأتي من معهد الموسيقى

Nous venons **du** conservatoire



Venimos *del*<sup>242</sup> conservatorio

2. Sirven para indicar el punto de referencia en el espacio:

توجد المكتبة على بعد مائتي متر *من* متجره

La librairie est à deux cents mètres *de* sa boutique

La librería está a doscientos metros *de* su tienda

3. Expresan el alejamiento de un punto de partida en el espacio, se usan en correlación con la preposición *a* que indica la proximidad de otro punto espacial:

يسافر هذا الطبيب *من* باريس *إلى* مدريد مرتين في الشهر

Ce médecin voyage deux fois par mois *de* Paris *à* Madrid

Este médico viaja dos veces al mes *de* París *a* Madrid

4. Denotan el origen de alguien y sirven para indicar la nacionalidad:

والدة مريم *من* برشلونة

La mère de Marie est *de* Barcelone

La madre de María es *de* Barcelona

إنّ محمد *من* تونس

Mohamed est *de* Tunisie

Mohamed es *de* Túnez

Notamos que la preposición *de* en francés y español va precedida del verbo *être / ser*, mientras que la forma *من* no va acompañada de verbo.

También hay que destacar el hecho de que el francés, dependiendo del nombre geográfico que siga a la preposición, utiliza la preposición *de* y cuenta con las formas *d'*, *du* y *des*; mientras que en español los valores de origen y nacionalidad son asumidos por la preposición *de* y la forma *del*.

No obstante, en la lengua árabe se utiliza solamente la forma preposicional *من* independientemente del género y número del nombre geográfico que se pospone a ella.

La elección o uso de una de estas formas del francés *de*, *d'*, *du* y *des* depende de los criterios que presentamos a continuación:

---

<sup>242</sup> Observamos que el francés y el español coinciden en el uso de las formas contractas *du* y *del*.

- *De* se utiliza cuando el elemento que la sigue es el nombre de una ciudad que empieza por una consonante o si es el nombre de un país femenino que comienza por una consonante o por *h*:

Valentine vient **de** Paris

Valentina viene **de** París

فالنتين من باريس

Ces étudiants viennent **de** Suède / **de** Hollande

Estos estudiantes vienen **de** Suecia / **de** Holanda

هؤلاء الطلبة من السويد / من هولاندا

- Se usa *d'* cuando el término que la acompaña es el nombre de una ciudad que empieza por una vocal o si es el nombre de un país femenino o masculino que empieza por una vocal:

Le directeur de l'entreprise est **d'**Istanbul

El director de la empresa es **de** Estambul

مدير المؤسسة من إسطنبول

Mes beaux-parents sont **d'**Italie / **d'**Iran

Mis suegros son **de** Italia / **de** Irán

إنّ حمايي من إيطاليا / من إيران

- La forma *du* se utiliza delante del nombre de una ciudad que va precedido del artículo definido singular *le* o ante el nombre de un país masculino que empieza por una consonante o por *h*:

Mes meilleurs amis viennent **du** Caire

Mis mejores amigos vienen **del** Cairo

أحسن أصدقائي من القاهرة

Tous ses bijoux sont **du** Liban / **du** Honduras

Todas sus joyas son **del** Líbano / **de** Honduras

كلّ حلّياتها من لبنان / من الهندوراس

- Por último, se emplea *des* cuando el elemento que la sigue es el nombre de un país masculino o femenino plural:

Ce produit vient **des** États-Unis / **des** Philippines

Este producto viene **de** Estados Unidos / **de** Filipinas

هذا المنتج من أماركا / من الفلبين

Notamos a partir de los ejemplos expuestos que la lengua española usa la forma *del* ante un nombre geográfico masculino singular que va precedido del artículo definido *el*. Y en todos los demás casos se usa la partícula preposicional *de*.

Las analogías entre el árabe moderno, el francés y el español en los cuatro valores locativos de la forma *de*, que acabamos de mencionar, constituyen indudablemente una ventaja para el aprendiz tunecino árabe y franco-hablante que cuenta con el aprendizaje prepositivo previo de su L1 y/o L2.

#### 3.2.2.3.2.2. Usos divergentes

##### *Usos comunes del francés y el español*

1. La preposición *de* en francés y en español se utiliza para expresar la distancia exacta entre dos puntos espaciales:

La distance entre ma maison et le campus universitaire est *d'*un kilomètre

Entre mi casa y el campus universitario hay una distancia *de* un kilómetro

المسافة التي تفصل منزلي عن المركب الجامعي هي كيلومتر واحد

Vemos que el árabe no usa preposición para indicar la distancia exacta.

- También expresa la distancia aproximada entre dos puntos en el espacio:

La distance entre la capitale et la province est *d'*environ soixante dix kilomètres

Entre la capital y la provincia hay una distancia *de* unos setenta kilómetros

هناك حوالي سبعون كيلومترا بين العاصمة و المحافظة

No se usa preposición en el árabe para señalar este valor espacial del francés y el español.

2. Señala la localización, el lugar en que se halla el elemento que la precede:

La mosquée *de* Cordoue date de l'année 756

La mezquita *de* Córdoba data del año 756

يرجع جامع قرطبة إلى سنة سبع مائة وستة وخمسون

No se emplea preposición en la lengua árabe.

A nuestro parecer, los citados valores espaciales de la forma española *de* no constituyen ninguna traba al alumno tunecino principiante que busca una referencia en su segunda lengua (el francés) para orientarse en la elección de la forma idónea en el idioma extranjero que está en proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no descartamos posibles riesgos de equivocaciones en la lengua española si el aprendiz cuenta con el sistema preposicional de su L1.

### 3.2.2.3.3. Usos nocionales

#### 3.2.2.3.3.1. Usos comunes

1. من y *de* en francés y en español señalan la causa por la que ocurre algo:

إنفجرت بكاء من الفرح

Elle s'est mise à pleurer *de* joie

Se echó a llorar *de* alegría

*De* se utiliza en numerosas expresiones del árabe, el francés y el español denotando el motivo:

يرتجف من الخوف

trembler *de* peur

temblar *de* miedo

إحمرّ وجهه من الخجل

rougir *de* honte

ponerse rojo *de* vergüenza

مات من الجوع

mourir *de* faim

morirse *de* hambre

سقط من التعب

tomber *de* fatigue

caerse *de* cansancio

2. Poseen un valor partitivo:

أكلت قليلاً من الكعكة التي أعدتها

J'ai mangé un peu *du* gâteau que tu as préparé

He comido un poco *de* la tarta que has preparado

تقاعد موظفان من هذا القسم

Deux fonctionnaires *de* ce département ont pris la retraite

Dos funcionarios *de* este departamento se han jubilado

3. Denotan la materia en sentido figurado:

قلب أبيك من حجر

Ton père a un cœur *de* pierre

Tu padre tiene un corazón *de* piedra

Las semejanzas entre el árabe moderno, el francés y el español podrían originar el uso oportuno de la forma preposicional *de* del español con valor nocional si los discentes tunecinos en estadios iniciales de aprendizaje de esa lengua extranjera recurren a los sistemas prepositivos de su L1 y/o L2 buscando referencia.

### 3.2.2.3.3.2. Usos aparentemente comunes

#### *Árabe, francés y español*

1. Las preposiciones *من* del árabe y *de* del español se utilizan para expresar la materia constituyente de algo en sentido propio:

إشتريت أختي سواراً *من* الذهب

Mi hermana ha comprado una pulsera *de* oro

Ma soeur a acheté un bracelet *en* or

La forma *de* del francés denota también la materia:

Il a gagné la médaille *d'*or aux Jeux Olympiques de 2000

Ha ganado la medalla *de* oro en los Juegos Olímpicos del año 2000

فاز بالميدالية الذهبية في الألعاب الأولمبية لسنة ألفين

Notamos que las preposiciones *من*, *de* del francés y *de* en español expresan la materia, pero no se consideran homólogos absolutos. Esto se debe a que la lengua árabe usa unas veces *من* y otras no emplea ninguna preposición, como es el caso del segundo ejemplo. Por otro lado, en la lengua francesa este valor queda repartido entre las partículas *en* y *de* a diferencia de la lengua española que solo emplea la forma *de* para denotar la materia de algo.

#### *Francés y español*

1. *De*, en francés y en español, se utiliza para expresar la pertenencia o propiedad en sentido propio o figurado:

Les clés *de* mon père se trouvent sur la table

Las llaves *de* mi padre están en la mesa

توجد مفاتيح أبي على الطاولة

L'humeur *de* Jean est très changeante

El humor *de* Juan es muy cambiante

مزاج جان متقلب جداً

Sin embargo, ambos idiomas no son semejantes cuando la relación de posesión se expresa mediante el verbo *être* / *ser* seguido de preposición porque el francés usa la preposición *à* y el español, en cambio, mantiene *de*:

Cette voiture est *à* mon voisin

Este coche es *de* mi vecino

هذه السيارة *لـ*جاري / corresponde a *para*

Vemos que la lengua árabe no usa preposición en el primer caso cuando *de* del francés y del español coinciden, mientras que en el segundo ejemplo emplea la preposición *لـ* que equivale a *para*.

Los citados valores conceptuales de la forma *de* aparentemente iguales en el árabe, francés y español y en el francés y español podrían resultar conflictivos para los alumnos tunecinos que se basan en la referencia de su L1 y/o L2. Ello se debe en gran medida a que la forma *de* no se corresponde al 100% ni con la forma *من* del árabe ni con la *de* francesa. Aquí, pues, el problema se plantea desde las perspectivas árabe y francesa puesto que presentan diferentes posibilidades para denotar en el primer caso la materia y en el segundo la pertenencia.

#### 3.2.2.3.3. Usos divergentes

##### *Usos comunes del árabe y el francés*

1. *من* y *de* denotan la inclusión de un elemento en un grupo:

أبو القاسم الشّابّي هو من أحسن الشعراء التّونسيّين

Abou Alkasem Achebbi fait partie **des** meilleurs poètes tunisiens

Abu Alkasem Achebi se encuentra entre los mejores poetas tunecinos

Notamos que el español emplea la preposición *entre* para expresar este uso nocional.

##### *Usos comunes del francés y el español*

1. La partícula preposicional *de* señala, en francés y en español, el grado de parentesco:

Le beau- père **de** Marie est malade

El suegro **de** María está enfermo

حمو مريم مريض

Vemos que no se usa preposición en la lengua árabe.

2. Expresa el modo de realizar una acción determinada:

Ma soeur m'a photographié **de** profil

Mi hermana me ha fotografiado **de** perfil

التقطت لي أختي صورة جانبية

La lengua árabe tampoco usa preposición en este caso.

3. *De* seguida del artículo indefinido y de un sustantivo implica la ejecución rápida de una acción. Ambos idiomas constan de numerosas expresiones que asumen este valor:

*d'un seul coup*                      *de* una sola vez                      دفعة واحدة

*d'un bond*                              *de* un salto                              في قفزة واحدة

*d'un trait*                              *de* un tirón                              مرّة واحدة

Ton fils est gourmand, il a mangé le dessert *d'une* bouchée

Tu hijo es goloso, se comió el postre *de* un bocado

إبنك نهّم فقد أكل فاكهة بعد الطّعام في لقمة واحدة

La lengua árabe no usa *من* sino que emplea la preposición *في* que equivale a *en*, y en otros casos no usa ninguna preposición como en دفعة واحدة.

4. Señala las características de personas en sentido figurado:

C'est un artiste *de* grand talent

Es un artista *de* gran talento

إنّه فنّان ذو موهبة كبيرة

Vemos que la lengua árabe usa el nombre irregular نو.

5. Denota el contenido de las cosas:

J'ai bu un verre *de* lait chaud avant de dormir

He bebido un vaso *de* leche caliente antes de dormir

شربت كأس حليب ساخن قبل النّوم

No se emplea preposición en este caso en el árabe.

Las coincidencias entre el francés y el español pueden llevar al aprendiente tunecino a usar correctamente los citados valores nocionales de la forma *de* del español, por supuesto si ese último transmite a la lengua extranjera lo adquirido en el sistema prepositivo de su L2.

### *Usos propios del español*

1. *De* denota las características de personas en sentido propio:

Tu vecino *de* cabello largo está en el jardín

جارك ذو الشّعر الطّويل في الحديقة

Ton voisin aux cheveux longs est dans le jardin

Vemos que el árabe no usa preposición, sino que emplea el nombre irregular ذو. En cambio, el francés utiliza la forma à.

2. Se utiliza para describir objetos:

Mi padre se ha puesto su camisa **de** cuadros para ir al trabajo

ارتدى أبي قميصه ذا المربعات ليذهب إلى العمل

Mon père a mis sa chemise à carreaux pour aller au travail

Este valor queda repartido en el español entre las preposiciones sinónimas *de*, *a*, y *con*.

En cambio, vemos que la lengua árabe usa el nombre irregular ذا<sup>243</sup> y no una preposición mientras que el francés emplea la partícula à para denotar ese uso específico del español.

3. Expresa la utilidad de alguna cosa:

Quiere comprar una máquina **de** coser

تريد إشتراء آلة خياطة

Elle veut acheter une machine à coudre

Son numerosas las expresiones que utilizan *de* para designar la utilidad de algo, entre ellas están las siguientes:

Una máquina <b>de</b> escribir	آلة كتابة	une machine à écrire
--------------------------------	-----------	----------------------

Una aguja <b>de</b> hacer punto	إبرة تطريز	une aiguille à tricoter
---------------------------------	------------	-------------------------

La lengua árabe no usa preposición como es el caso de آلة خياطة mientras que el francés cuenta con la forma preposicional à.

4. Señala la energía o la fuerza por la que algo funciona:

Ese molino **de** viento es gigante

هذه الطاحونة الهوائية ضخمة

Ce moulin à vent est géant

Notamos que el árabe moderno no emplea preposición y, en cambio, el francés utiliza la preposición à.

5. *De* posee un valor condicional cuando va seguida de infinitivo:

**De** llegar temprano a casa pondría la calefacción en marcha (Si llegara temprano...)

---

<sup>243</sup> ذو es una variante del nombre irregular ذا



إن عدت باكرا إلى المنزل فسأشغل المدفئة

Si j'arrivais tôt à la maison je mettrais le chauffage en marche

**De** haber sabido desde el inicio que era un ladrón, no habríamos confiado en él

لو كنّا أدركنا منذ البداية أنّه سارق لما وثقنا به

Si on avait su dès le début qu'il était un voleur, on ne lui aurait pas fait confiance

Vemos que las lenguas árabe y francesa no usan preposición para expresar la condición, sino que utilizan respectivamente las partículas condicionales *لو, إن* y *si* que equivalen a la conjunción condicional *si* del español. Ese valor conceptual específico de la forma española *de* podría ser fuente de error en la lengua extranjera si los aprendices tunecinos cuentan con el apoyo de su L1 y/o L2.

Probablemente los cinco significados nocionales mencionados de la partícula *de* resulten dificultosos al aprendiz tunecino que se basa en la referencia de su L1 o de su L2 dado que, como acabamos de observar, ni el árabe ni el francés presentan coincidencias con la lengua extranjera en la preposición analizada.

Conviene destacar asimismo que la situación podría resultar más complicada para el alumno a la hora de elegir la forma adecuada para expresar el segundo valor propio de la forma *de* (descripción de objetos). Ello se debe al hecho de que el discente se encuentra ante la elección de una de las tres posibilidades del español (*de, a* o *con*) ante la falta de un correspondiente prepositivo en su L1 y la opción única de su L2 (*à*).

#### 3.2.2.3.4. Usos funcionales

##### 3.2.2.3.4.1. Usos divergentes

*Usos comunes del francés y el español*

##### 1. *De* introduce al complemento del nombre:

Le professeur **de** littérature est gentil avec les élèves

El profesor **de** literatura es amable con los alumnos

أستاذ الأدب لطيف مع التلاميذ

Notamos que la lengua árabe no usa preposición para expresar ese valor formal común del francés y el español, por lo que la L1 podría ser causa de equivocación si el aprendiz cuenta con su referencia. En cambio, no es de esperar que el alumno tunecino tenga problemas con el citado uso funcional de la forma española *de* teniendo como base el sistema preposicional de su L2.

### *Usos propios del francés*

1. *De* introduce un infinitivo en función de sujeto en las construcciones impersonales:

Il est sain **de** faire du sport

Es saludable hacer deporte

القيام بالرياضة أمر صحي

No se utiliza preposición en español ni en árabe.

### 3.2.2.3.5. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de من, de y de

Nuestro estudio comparativo de los valores léxicos de las preposiciones من del árabe, de del francés y la forma española de nos ha ofrecido los datos siguientes en el campo de uso temporal:

Usos temporales	من	de	de
Total de usos	2	4	5
Usos comunes del árabe, francés y español	2		
Usos comunes del francés y el español	2		
Usos propios del español	1		

**Tabla nº15: Cotejo de los usos temporales de من, de y de**

Como observa el lector, la preposición من del árabe tiene dos usos temporales y es en los que coincide con las formas de del francés y de del español.

También notamos que hay más semejanza entre el francés y el español que entre el árabe y el español puesto que los datos señalan dos usos temporales comunes a la forma francesa de y a la de española frente a ningún uso en común para la partículas من y de del español.

Conviene señalar asimismo que registramos un significado temporal específico de la forma española de que no coincide ni con el francés ni con el árabe en la preposición contrastada.

Cabe apuntar, pues, que من de la L1 de los aprendices de la Secundaria tunecina coincide con la partícula de del español en dos de los cinco usos temporales que esa última expresa mientras que la forma francesa de coincide con su homóloga española de en cuatro significados.

Por lo tanto, es obvio que la preposición española *de* está más cargada de sentidos temporales en relación con sus respectivos correspondientes *من* y *de* del árabe moderno y del francés con cinco valores frente a dos de la primera y a cuatro de la segunda.

En el nivel de uso espacial, hemos obtenido los siguientes resultados que reflejamos en ese cuadro:

Usos espaciales	من	de	de
Total de usos	4	6	6
Usos comunes del árabe, francés y español	4		
Usos comunes del francés y el español	2		

**Tabla nº16: Cotejo de los usos espaciales de *من* *de* y *de***

Vemos que la partícula árabe *من* expresa cuatro valores espaciales y es en los que coincide totalmente con el francés y el español.

Además salta a la vista el hecho de que hay más semejanza entre el francés y el español que entre el árabe y el español ya que los datos obtenidos señalan dos usos locativos comunes a la forma francesa *de* y a la *de* del español mientras que no se señalan usos comunes entre el árabe y el español.

Conviene destacar entonces la plena correspondencia en el contenido locativo de la forma *de* en el francés y en el español con seis valores cada una. En contrapartida, la semejanza es parcial entre *من* del árabe y la forma española *de*.

Puntualizamos, por otro lado, que la partícula francesa *de* y la forma española *de* presentan el mismo grado de polivalencia espacial estando asimismo más cargadas de significado locativo con respecto a su homóloga árabe *من*.

En lo que se refiere a la dimensión nocional del discurso, resaltan los datos siguientes:

Usos nocionales	من	de	de
Total de usos	5	11	15
Usos comunes del árabe, francés y español	3		
Usos aparentemente comunes en árabe, francés y español	1		

Usos aparentemente comunes en francés y español	1
Usos comunes del árabe y el francés	1
Usos comunes del francés y el español	5
Usos propios del español	5

**Tabla nº17: Cotejo de los usos nocionales de *من*, *de* y *de***

Notamos que de los cinco usos nocionales que expresa la preposición *من* del árabe, tres coinciden totalmente con las formas *de* del francés y la *de* española y hay un uso parcialmente semejante en las citadas lenguas y otro significado conceptual parcialmente común en francés y en español.

El estudio contrastivo revela también que el árabe coincide solo con el francés en un valor nocional de la forma *de* común entre los dos y no se da la coincidencia árabe – español; por lo cual hay más semejanza entre el árabe y el francés que entre el árabe y el español.

Estos datos reflejan además que hay más semejanza entre el francés y el español que entre el árabe y el español ya que señalamos cinco usos nocionales comunes a la preposición *de* del francés y a la *de* española frente a ningún uso en común para la forma árabe *من* y la forma *de* del español.

Hay que destacar asimismo que el cotejo realizado ha revelado cinco significados nocionales propios de la forma española *de* que no coinciden ni con el árabe moderno ni con el francés en la forma analizada.

Así pues, *من* coincide con la forma española *de* en tres de los quince valores nocionales que expresa esa última mientras que la partícula francesa *de* presenta una coincidencia mayor con el español en ocho valores.

Es oportuno señalar entonces que la partícula española *de* está más cargada de significados nocionales con respecto a sus homólogas árabe y francesa *من* y *de* con quince usos frente a cinco de la primera y once de la segunda.

A raíz de los datos expuestos, se deduce que la polisemia semántica es un fenómeno que caracteriza la partícula *de* en el árabe moderno, en el francés y en la lengua española aunque con un grado más alto de polivalencia para la partícula española *de* en los niveles temporal y nocional y con grado equitativo entre las formas *de* del español y *de* del francés en la dimensión espacial.

El significado de las formas *de* y *de* del francés y del español no se limita al nivel léxico del lenguaje; sino que abarca también el nivel gramatical del mismo denotando usos de orden funcional que vienen reflejados en el cuadro que sigue:

Usos funcionales	من	de	de
Total de usos	/	2	1
Usos comunes del francés y el español	1		
Usos propios del francés	1		

**Tabla nº18: Cotejo de los usos funcionales de من, de y de**

Como observa el lector, no se señala contenido gramatical para la preposición من del árabe moderno.

Salta a la vista también que hay semejanza parcial entre la forma *de* del francés y la *de* española frente a la ausencia de correspondencia formal árabe-español y árabe-francés en la citada forma analizada. Ello se explica por el hecho de que el análisis contrastivo ha revelado un valor funcional común entre el francés y el español frente a ningún uso en común entre el árabe y el español y el árabe y el francés.

Registramos asimismo un valor formal propio de la partícula francesa *de* que no coincide ni con el árabe ni con el español en la preposición estudiada.

Cabe destacar, por tanto, que la forma francesa *de* es formalmente la más cargada de usos dado que es índice de dos funciones frente a la *de* española que es unifuncional.

De lo mencionado hasta ahora, se desprende que los idiomas francés y español presentan más semejanzas en el uso tanto léxico (temporal, espacial y nocional) como formal de sus respectivas preposiciones *de* y *de* en relación con la forma من del árabe que presenta un grado menor de coincidencias con su homóloga española en los citados ámbitos de uso en el discurso.

Por último, a partir del cotejo efectuado, constatamos que من del árabe y la forma *de* del francés no son equivalentes absolutos de la forma *de* del español, sino que hay valores de la citada forma española que se expresan en la L1 y en la L2 de los aprendices tunecinos por otros elementos oracionales que resumimos a continuación:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
	la preposición من la preposición في	la preposición de la preposición à

de	la preposición ل Ø el adverbio de tiempo كان + عندما el nombre irregular ذو y su variante ذا conjunción condicional إن conjunción condicional لو	la preposición en el adverbio de tiempo quand+être conjunción condicional si
----	---	---

**Tabla nº19: Los equivalentes de la preposición *de* del español en el árabe y en el francés**

Inversamente, en el árabe y en el francés ocurre lo mismo, es decir, distintas formas españolas y francesas equivalen a من, asimismo formas españolas y árabes corresponden a la *de* francesa. Todos esos datos vienen detallados en los dos cuadros que vienen a continuación.

Preposición del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
من	la preposición de la preposición entre	la preposición de la preposición en

**Tabla nº20: Los equivalentes de la preposición من del árabe en el español y en el francés**

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
de	la preposición de	la preposición من la preposición ل la preposición في el nombre irregular ذو Ø

**Tabla nº21: Los equivalentes de la preposición *de* del francés en el español y en el árabe**

### 3.2.2.4. منذ / منذ / depuis / desde

#### 3.2.2.4.1. Usos temporales

##### 3.2.2.4.1.1. Usos comunes

1. La preposición منذ del árabe, *depuis* del francés y la partícula española *desde* se utilizan para indicar el momento temporal en el que comienza una acción determinada:

(منذ) ما رأيته منذ يوم الجمعة (alterna con su variante منذ)

Je ne l'ai pas vu *depuis* vendredi

No le he visto *desde* el viernes

Las tres formas expresando el momento en el que comienza una acción, se pueden emplear en correlación con *hasta* que señala el final temporal de un suceso determinado:

(منذ) لقد ألغوا كل الرحلات منذ صبيحة أمس حتى الثلاثاء القادم (alterna con منذ)

On a annulé tous les vols *depuis* hier matin *jusqu'à* mardi prochain

Han cancelado todos los vuelos *desde* ayer por la mañana *hasta* el próximo martes

2. Señalan un hecho producido en el pasado y que continúa produciéndose en el momento actual:

(منذ) بدأت العمل هنا منذ أسبوع (conmuta con منذ)

J'ai commencé le travail ici *depuis* une semaine

He empezado el trabajo aquí *desde* hace una semana

Notamos que la lengua española intercala el verbo *hacer* en forma impersonal entre la forma preposicional *desde* y su término.

Por las similitudes entre las lenguas árabe, francesa y española, se descartan posibles errores de uso de la forma *desde* con valor temporal si el discente tunecino cuenta con la referencia de su L1 y/o de su L2 para orientarse en su elección de la preposición adecuada en el español.

#### 3.2.2.4.2. Usos espaciales

##### 3.2.2.4.2.1. Usos divergentes

*Usos propios del español*

1. *Desde* expresa el punto de partida u origen de un movimiento en el espacio:

Mi amigo llega esta noche **desde** Túnez

هذه الليلة يصل صديقي من تونس

Mon ami arrive de Tunis cette nuit

2. *Desde* se utiliza en combinación con la forma *hasta* señalando el lugar en el que comienza un movimiento y se termina:

He venido a pie **desde** el ayuntamiento **hasta** la escuela

جئت مترجلا من البلدية إلى المدرسة

Je suis venu à pied de la mairie **jusqu'**à l'école

3. Indica el punto de observación:

Se puede ver la torre **desde** este lado

يمكن رؤية البرج من هذه الزاوية

On peut voir la tour de ce côté

Los aprendientes de la Secundaria tunecina podrían cometer errores en los citados tres usos locativos propios de *desde* si se dejan influir por los usos preposicionales de sus L1 y L2 que emplean respectivamente las mismas formas *من* y *de*.

3.2.2.4.3. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de *من/منذ*, *depuis* y *desde*

El análisis de las similitudes y diferencias entre las preposiciones *منذ*, *depuis* y *desde* nos ha revelado una serie de datos que varían según el campo de uso de las citadas formas del árabe, francés y español.

En lo que concierne al nivel de uso temporal, hemos obtenido los siguientes resultados:

Usos temporales	منذ / منذ	depuis	desde
Total de usos	2	2	2
Usos comunes del árabe, francés y el español	2		

Tabla nº22: Cotejo de los usos temporales de *منذ/منذ*, *depuis* y *desde*

Como observa el lector, hay semejanza absoluta en el contenido temporal de la forma árabe *منذ*, la francesa *depuis* y la partícula *desde* del español con dos usos cada una.



Fijándonos en los valores de orden espacial, hemos obtenido los datos que vienen reflejados en el cuadro siguiente:

Usos espaciales	منذ / منذ	depuis	desde
Total de usos	/	/	3
Usos propios del español	3		

**Tabla nº23: Cotejo de los usos espaciales de منذ/منذ, depuis y desde**

Notamos que las cosas cambian con respecto al campo de uso temporal en la medida en que, por un lado, hay ausencia total de correspondencia árabe-español y francés-español dado que registramos tres sentidos propios de la forma *desde* frente a un contenido locativo nulo para منذ y *depuis*. Y, por otro lado, destaca la semejanza absoluta entre el francés y el árabe ya que ambos idiomas coinciden al 100% en el uso respectivo de la partícula *de* y su equivalente árabe من para denotar los tres valores espaciales específicos de la lengua extranjera.

De lo señalado, se desprende que *desde* tiene un contenido espacial polivalente.

Conviene puntualizar asimismo, que منذ, *depuis* y *desde* no expresan valores nocionales a diferencia de las preposiciones del árabe, francés y del español anteriormente analizadas (إلى/à/a; من/de/de).

Una lectura de los resultados mencionados hasta ahora, nos lleva a considerar que tanto منذ, *depuis* del francés como *desde* del español son léxicamente polisémicas. No obstante, cabe destacar que el grado de polisemia semántica de la forma *desde* es más alto que el de sus homólogas árabe y francesa; ello se debe a que *desde* es capaz de expresar en el discurso valores de índole temporal y espacial mientras que منذ/منذ y *depuis* denotan tan solo usos temporales.

Es necesario anotar también que no registramos usos de orden funcional-gramatical ni para منذ ni para *depuis* y *desde*, por lo cual el significado de dichas partículas se restringe al nivel léxico del lenguaje.

Por último, constatamos que no hay equivalencia absoluta entre el árabe, el francés y el español dado que el cotejo ha revelado que منذ y *depuis* no son los únicos correspondientes de *desde*.

Resumimos en el siguiente cuadro los equivalentes de la forma *desde* del español en la L1 y en la L2 del alumno tunecino:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
Desde	las preposiciones مذ y منذ la preposición من	la preposición depuis la preposición de

**Tabla n°24: Los equivalentes de la preposición *desde* del español en el árabe y en el francés**

Notamos que los usos de *desde* se reparten en el árabe entre las preposiciones مذ, منذ y la forma من, mientras que en el francés se reparten entre *depuis* y *de*.

Reflejamos en lo que sigue primero los homólogos de مذ y منذ en el español y en el francés y en segundo lugar las formas correspondientes a la forma francesa *depuis* en el español y en el árabe.

Preposiciones del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
مذ y منذ	la preposición desde	la preposición depuis

**Tabla n°25: Los equivalentes de las preposiciones مذ y منذ del árabe en el español y en el francés**

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
Depuis	la preposición desde	las preposiciones مذ y منذ

**Tabla n°26: Los equivalentes de la preposición *depuis* del francés en el español y en el árabe**

### 3.2.2.5. في /en / en

#### 3.2.2.5.1. Usos temporales

##### 3.2.2.5.1.1. Usos comunes

1. في y la forma francesa *en*, igual que la preposición *en* de la lengua española, expresan el tiempo exacto empleado en la realización de una acción determinada:

حلّ تمرين الرياضيات في خمس عشرة دقيقة

Il a résolu l'exercice de mathématiques *en* quinze minutes

Ha resuelto el ejercicio de matemáticas *en* quince minutos

También indican el tiempo aproximado invertido en la ejecución de algún suceso:

أعدت أمي العشاء في زمن قصير

Ma mère a préparé le dîner *en* peu de temps

Mi madre ha preparado la cena *en* poco tiempo

2. Sitúan un acontecimiento en un período de tiempo determinado (meses, años, estaciones anuales):

ستنتهي مريم أطروحتها في سبتمبر

Marie terminera sa thèse *en* septembre

María terminará su tesis *en* setiembre

اندلعت الحرب الأهلية الإسبانية في عام ألف و تسع مائة و ستة و ثلاثين

La guerre civile espagnole a commencé *en* 1936

La guerra civil española empezó *en* 1936

هنا الطقس بارد جدًا في فصل الشتاء

*En* hiver il fait très froid ici

*En* invierno hace mucho frío aquí

En la lengua francesa, no se usa la preposición *en* delante del nombre de estación *printemps*, sino que se emplea la partícula *à*<sup>244</sup>.

Las analogías entre el árabe moderno, el francés y el español en los dos valores temporales citados de la forma *en* suponen sin lugar a duda una ventaja para los aprendices de español en la Secundaria tunecina que buscan una referencia en su L1 y/ o

---

<sup>244</sup> Véase el apartado 3.2.2.1. en que viene ejemplificado este uso.

L2 para orientarse en su elección de la partícula prepositiva idónea en la lengua extranjera.

#### 3.2.2.5.1.2. Usos divergentes

##### *Usos comunes del árabe y el español*

1. *في* y *en* denotan la frecuencia con que se realiza algo:

تذهب أختي إلى قاعة الرياضة البدنية ثلاث مرّات في الأسبوع

Mi hermana va al gimnasio tres veces *en* semana<sup>245</sup>

Ma soeur va au gymnase trois fois *par* semaine

2. Se utilizan para referirse a un suceso que ocurre en un mes concreto, van seguidas de la palabra شهر / mes + el nombre de un mes determinado:

ستذهب عائلتي إلى إسبانيا في شهر مارس

Mi familia irá a España *en* el mes de marzo

Ma famille ira en Espagne *au* mois de mars

Notamos que el español intercala el artículo definido *el* entre la preposición y la palabra *mes*, también usa la forma *de* delante del nombre *marzo*. El árabe, en cambio, no interpone determinante ni usa *de* ante los nombres de meses.

3. Se refieren a una fiesta religiosa determinada en que sucede algo:

سيذهب أخي إلى الأردن في عيد ميلاد المسيح

Mi hermano irá a Jordania *en* Navidad

Mon frère ira en Jordanie *à* Noël

Los mencionados tres valores temporales de la partícula española *en* no deberían entrañar dificultades al discente tunecino áraboparlante si tiene como marco de referencia su L1 y no su L2.

##### *Usos propios del árabe*

1. *في* denota un día preciso del mes:

سيتم تدشين المعرض في التاسعة عشر من شهر جانفي القادم

---

<sup>245</sup> Este valor es asumido asimismo por las formas *a* y *por*, véase los apartados 3.2.2.1 y 3.2.2.10.

La inauguración de la feria tendrá lugar el próximo 19 de enero

L'inauguration de la foire aura lieu le 19 janvier prochain

Vemos que ni el español ni el francés usan preposición.

2. Se utiliza para relacionar la edad que tiene una persona con un acontecimiento determinado:

تقاعدت أمي في سنّ الخمس و خمسين

Mi madre se ha jubilado a los cincuenta y cinco años

Ma mère a pris sa retraite à cinquante cinq ans

El español y el francés usan respectivamente las formas *a* y *à*.

3. Sirve para localizar eventos en distintas fases del desarrollo temporal de forma aproximada:

سجّل هذا اللاعب هدفافي بداية المباراة

Este jugador ha marcado un gol al inicio del partido

Ce joueur a marqué un but au début du match

Vemos que las lenguas española y francesa cuentan con las partículas prepositivas *a* y *à*.

4. Sitúa una acción en un tiempo impreciso cuando se refiere a las partes del día:

لماذا يخرج الخفافيش في الليل فقط؟

¿Porqué los murciélagos salen solamente por la noche?

Pourquoi est-ce que les chauves-souris sortent seulement la nuit?

El español emplea la preposición *por*, mientras que el francés no usa forma preposicional.

5. Expresa la duración:

إنّها حامل في الشهر الرابع

Está embarazada de cuatro meses

Elle est enceinte de quatre mois

Observamos que el español y el francés coinciden en el uso de la partícula *de*.

### *Usos propios del francés*

1. Cuando va combinada con el participio *présent*, *en* sitúa temporalmente una acción con respecto a otra que ocurre simultáneamente:

Il étudie **en** écoutant la musique

Estudia escuchando música

يدرس مستمعا إلى الموسيقى

No se usa preposición en las lenguas española y árabe para denotar este significado temporal.

### *Usos propios del español*

1. La preposición *en* del español se utiliza para indicar que una acción va a suceder en un tiempo futuro:

Me voy al cine **en** un cuarto de hora

سأذهب إلى السينما بعد ربع ساعة

Je vais au cinéma dans un quart d'heure

La lengua árabe no emplea preposición, sino el adverbio de tiempo *بعد* que significa *después de* mientras que se usa la preposición *dans* en francés.

Este uso temporal específico de la forma *en* del español podría suscitar problemas al estudiante tunecino que se deja influir por los sistemas prepositivos de su L1 o de su L2 previamente aprendidos.

### *3.2.2.5.2. Usos espaciales*

#### *3.2.2.5.2.1. Usos aparentemente comunes*

##### *Árabe, francés y español*

1. En el árabe, francés y español la preposición *en* señala el lugar en el que están personas u objetos:

يعيش جدّاه الآن في إيرلندا

Ses grands-parents vivent maintenant **en** Irlande

Sus abuelos viven ahora **en** Irlanda

يوجد متحف اللوفر في فرنسا

Le musée du Louvre se trouve **en** France

El museo del Louvre está **en** Francia

Aunque los tres idiomas coinciden en expresar el lugar en el que se está, no se consideran equivalentes absolutos. Esta coincidencia parcial se explica por el hecho de

que este valor espacial es asumido en árabe y en español solo por la preposición *في* (*en*), mientras que en la lengua francesa es repartido entre las formas *en* y *à*<sup>246</sup>.

El uso de la forma *en* del francés está condicionado por el género del nombre geográfico que se pospone a ella. Es posible emplear esta preposición solo si va seguida del nombre singular de un país de género femenino, del nombre de un país masculino singular que comienza por una vocal y del nombre femenino de una gran isla. No obstante, se usa la forma *à* si el lugar en donde se está se refiere al nombre de un país masculino que empieza por una consonante, si es el nombre de un país femenino o masculino plural o si es el nombre de una ciudad o de una isla pequeña.

Ejemplificamos a continuación cada uno de estos casos de uso de la forma *en* del francés:

Son fils s'est installé *en* Espagne

Su hijo se ha instalado *en* España

إستقرّ ابنه في إسبانيا

Il y a beaucoup de soldats étrangers *en* Afghanistan

Hay muchos soldados extranjeros *en* Afganistán

يوجد الكثير من الجنود الأجانب في أفغانستان

Cela fait deux ans que je vis *en* Sardaigne

Hace dos años que vivo *en* Cerdeña

مضت سنتان و أنا أعيش في سردينيا

El citado valor espacial de la forma *en* del español no debería entrañar problemas al alumno tunecino que se apoya en el sistema preposicional de su lengua árabe (L1). En nuestra opinión tampoco encontraría dificultades el discente cuya referencia es el francés (L2) que utiliza en ese caso *en* y *à*; ello depende de si el alumno tiene asimilado o no que ambas formas francesas se traducen al español por la forma *en*.

#### 3.2.2.5.2.2. Usos divergentes

##### *Usos comunes del árabe y el español*

1. *في* y *en* señalan el lugar en el que ocurre algo:

أعمل متطوعة في جمعية الصليب الأحمر

Trabajo como voluntaria *en* la Cruz Roja

---

<sup>246</sup> Véase el apartado 3.2.2.1. de la preposición *à*.

Je travaille comme volontaire à la Croix Rouge

2. Designan el interior de un lugar determinado:

يحبّذ أبي الأكل في قاعة الإستقبال

A mi padre le gusta comer *en* el salón

Mon père aime manger dans le salon

La lengua francesa emplea la forma preposicional *dans*.

Nos parece que esas analogías de índole locativa entre *في* del árabe moderno y la forma *en* del español constituyen un factor positivo para el aprendiz tunecino a condición de contar con la referencia de su L1 y no de su L2 a la hora de seleccionar la forma idónea para denotar uno de los 2 usos espaciales de la partícula *en* que acabamos de citar.

*Usos propios del árabe*

1. *في* denota el desplazamiento de las personas en un lugar concreto:

سنذهب للتّنزّه في الحديقة العموميّة، فهل تريد المجيء معنا؟

Vamos a pasear por el parque público, ¿te quieres venir con nosotros?

Nous allons nous promener au jardin public, veux-tu venir avec nous?

Vemos que el español usa la forma *por*, mientras que el francés emplea la partícula *à*.

2. Sirve para señalar el lugar concreto en el que sucede alguna cosa:

نلتقي بعد عشر دقائق في مدخل المسرح

Nos vemos en diez minutos a la entrada del teatro

On se voit dans dix minutes à l'entrée du théâtre

El español y el francés usan respectivamente las preposiciones *a* y *à* para señalar el citado uso locativo.

3. Sitúa de forma precisa en el espacio elementos con respecto a un punto determinado:

توجد مدرسة تعليم قيادة السيارات في آخر الشّارع الرّئيسيّة

La autoescuela está al final de la avenida principal

L'auto-école se trouve au bout de l'avenue principale

4. Indica la exposición de algo a un agente meteorológico:

نشرت الملابس في الهواء الطّلق



He tendido la ropa à aire libre  
J'ai étendu les vêtements à l'air libre

### *Usos propios del francés*

1. En la lengua francesa, la preposición *en* indica el lugar a donde va la persona cuando se utiliza en los casos siguientes:

- Ante los nombres de países de género femenino singular:

Elle est allée deux fois **en** Chine parce qu'elle a une amie là-bas

Se ha ido dos veces a China porque tiene una amiga allá

ذهبت مرتين إلى الصين لأن لها صديقة هناك

- Ante el nombre femenino de una gran isla:

Mon père voyagera **en** Corse cet été

Mi padre viajará a Córcega este verano

سيسافر أبي إلى كورسيكا هذا الصيف

- Y por último, *en* se utiliza cuando se antepone al nombre de un país masculino singular que empieza por una vocal:

Il part **en** Iran pour rendre visite à sa mère

Parte a Irán para visitar a su madre

سيرحل إلى إيران لزيارة أمه

El árabe y el español emplean respectivamente las preposiciones *إلى* y *a* para denotar este sentido locativo del francés, independientemente del género (masculino o femenino) del elemento que sigue a la preposición.

### *Usos propios del español*

1. *En* expresa la localización de personas o cosas en una parte superior:

Tu hermano se ha sentado **en** el sofá

جلس أخوك على الأريكة *على* corresponde a *sobre*

Ton frère s'est assis sur le canapé

He dejado mis llaves **en** la mesa

تركت مفاتيحي على الطاولة *على* corresponde a *sobre*

J'ai laissé mes clés sur la table

Notamos que el árabe y el francés utilizan las preposiciones *على* y *sur* que corresponden a la forma española *sobre*.

Asimismo, podemos sustituir en este caso la forma *en* por la preposición *sobre* que señala también la localización en una parte superior<sup>247</sup>.

Teniendo como marco de referencia su L1 y/o su L2, indudablemente el discente tunecino cometería errores en el citado uso espacial propio de la forma española *en*.

### 3.2.2.5.3. Usos nocionales

#### 3.2.2.5.3.1. Usos comunes

1. في, *en* del francés y la forma *en* del español señalan la especialidad o área a la que se dedica alguien:

ترسّم أخي في الطّبّ

Mon frère s'est inscrit *en* médecine

Mi hermano se ha matriculado *en* medicina

2. Introducen algunas expresiones que señalan la manera o el modo de hacer algo:

أكمل صحنه في طرفة عين

Il a terminé son assiette *en* un clin d'oeil

Ha terminado su plato *en* un abrir y cerrar de ojos

3. Indican el medio de locomoción:

أفضّل السّفر في القطار لأنّني أصاب بدوّار في الحافلة

Je préfère voyager *en* train parce que j'ai le vertige *en* bus

Prefiero viajar *en* tren porque me mareo *en* autobús

Los tres sentidos nocionales de la forma *en* del español no deberían plantear dificultades al discente tunecino de la lengua española si ese último se basa en los sistemas preposicionales del árabe moderno o del francés previamente adquiridos.

#### 3.2.2.5.3.2. Usos divergentes

*Usos comunes del francés y el español*

1. La preposición *en*, en francés y en español, denota el modo en que va vestida una persona:

Elle est venue à la conférence *en* minijupe

---

<sup>247</sup> Véase el apartado 3.2.2.11. de la preposición *sobre*.

Ha venido a la conferencia **en** minifalda

أنت إلى المؤتمر مرتدية تنورة قصيرة

No se usa preposición en la lengua árabe para referirse a la vestimenta.

2. *En* marca la sucesión de elementos cuando le precede la preposición *de* + *sustantivo* y va seguida de ese mismo sustantivo:

Ce mendiant allait **de** quartier **en** quartier demandant l'aumône

Este mendigo iba **de** barrio **en** barrio pidiendo limosna

كان هذا المتسوّل يتنقّل من حيّ إلى آخر مستجدياً الصدقة إلى corresponde a *a*

A nuestro parecer, los citados valores de la forma *en* del español no constituyen ninguna traba al aprendiz tunecino que busca una referencia en su segunda lengua (el francés) para elegir la preposición adecuada en la lengua extranjera que está en proceso de aprendizaje. No obstante, no descartamos posibles riesgos de errores en la lengua española si el alumno recurre a su primera lengua.

#### *Usos propios del árabe*

1. *في* denota el contenido de algo:

وجدت حقيبة يد فيها مال كثير

He encontrado un bolso de mano con mucho dinero

J'ai trouvé un sac à main qui contenait beaucoup d'argent

El español emplea la preposición *con*, mientras que el francés no usa forma preposicional sino el pronombre relativo *qui* + el verbo *contenir* (contener).

2. Seguida de un sustantivo expresa la ejecución rápida de una acción:

شرب عصير الفواكه في جرعة واحدة

Ha bebido el zumo de frutas de un trago

Il a bu le jus de fruits d'un trait

Vemos que la lengua española y el francés coinciden en el uso de la forma preposicional *de*.

#### *Usos propios del francés*

1. *En* denota la materia con que está hecho algo:

Tes chaussures **en** cuir sont très élégantes

Tus zapatos de cuero son muy elegantes

حذاؤك الجلديّ أنيق جدًا

No se usa en este caso preposición en el árabe, pero es posible emplear la partícula preposicional *من* / *de* para designar la materia<sup>248</sup>.

### *Usos propios del español*

1. *En* indica el precio final de algún producto:

Después de un largo regateo nos dejó el coche **en** seis mil euros

بعد مساومة طويلة باع لنا السيّارة بستّة آلاف أورو      ٣ corresponde a *por*

Après un long marchandage, il nous laissa la voiture à six mille euros

La lengua árabe utiliza la forma ٣, mientras que el francés emplea la preposición *à* para referirse al precio final de algo.

2. Expresa el motivo o la causa de alguna acción:

Comprendí que estaba enfadado **en** su modo de hablar

أدرّكت أنّه كان غاضباً من طريقة كلامه      من corresponde a *de*

J'ai compris qu'il était fâché à sa façon de parler

Notamos que el árabe y el francés emplean respectivamente las partículas *من* y *à*.

3. Se refiere a la agrupación de elementos cuando aparece en la siguiente estructura *de* + *numeral* + *en* + *numeral*:

Los alumnos se han puesto en fila **de** dos **en** dos

إصطفّ التّلاميذ إثنين إثنين

Les élèves se sont mis en rang par deux

No se usa preposición en la lengua árabe, mientras que el francés emplea la partícula *par*.

Es posible que los tres significados nocionales específicos de la forma española *en* resulten dificultosos al alumno tunecino que cuenta con la referencia de su L1 o de su L2 puesto que, como se ha venido reflejando, ni el árabe ni el francés coinciden con la lengua extranjera en la preposición contrastada.

---

<sup>248</sup> Véase el punto 3.2.2.3. de la preposición *de*.

#### 3.2.2.5.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de في, en y en

Los datos obtenidos del estudio contrastivo de los sentidos temporales de la preposición española *en* y las partículas في y *en*, sus homólogas árabe y francesa, vienen resumidos en el cuadro que reflejamos a continuación:

Usos temporales	في	en	en
Total de usos	10	3	6
Usos comunes del árabe, francés y español	2		
Usos comunes del árabe y el español	3		
Usos propios del árabe	5		
Usos propios del francés	1		
Usos propios del español	1		

**Tabla nº27: Cotejo de los usos temporales de في, en y en**

Observamos que de los diez sentidos temporales que expresa la preposición في del árabe, dos coinciden totalmente con sus equivalentes *en* del francés y la forma española *en*.

Además, el cotejo realizado ha revelado que hay más semejanza entre el árabe y el español que entre el francés y el español puesto que registramos tres usos temporales comunes a las partículas في y *en* de la L1 de los discentes tunecinos y de la lengua extranjera frente a ningún uso en común entre el francés y el español en la forma estudiada.

Sin embargo, cabe destacar el hecho de que la lengua francesa y el español coinciden en cuatro ocasiones cuando el árabe usa la preposición في denotando cinco significados temporales específicos a él que no señalan los idiomas citados. Nos referimos al uso común de las mismas formas *à* y *a* en dos ocasiones, *de* y *de* en una ocasión y a la ausencia de preposición en francés y en español en una ocasión.

Por otro lado, conviene señalar que registramos un significado temporal propio de la forma francesa *en* que no coincide ni con el árabe ni con el español en la preposición estudiada y otro valor de índole temporal también específico del español sin parecido ni en la L1 ni en la L2 de los alumnos tunecinos.

Así pues, *في* del árabe coincide con la preposición española *en* en cinco de los seis valores temporales que esa última expresa mientras que la forma *en* del francés presenta una semejanza menor con el español en tan solo dos valores.

En consonancia con lo dicho hasta ahora, es oportuno confirmar que *في* está más cargada de contenido temporal en comparación con sus correspondientes francesa y española *en* y *en* con diez significados frente a tres de la primera y a seis de la segunda.

En lo que se refiere al campo de uso espacial, hemos obtenido los resultados siguientes:

Usos espaciales	في	en	en
Total de usos	7	2	4
Usos aparentemente comunes en árabe, francés y español	1		
Usos comunes del árabe y el español	2		
Usos propios del árabe	4		
Usos propios del francés	1		
Usos propios del español	1		

**Tabla nº28: Cotejo de los usos espaciales de *في*, *en* y *en***

Como ve el lector, de los siete valores locativos que tiene la preposición *في*, en uno solo es parcialmente semejante a las formas *en* y *en* que le equivalen en el francés y en el español.

También, observamos; igual que en la dimensión temporal anteriormente analizada; que hay más semejanza entre el árabe y el español que entre el francés y el español ya que el análisis comparativo ha revelado dos valores comunes a *في* y a su correspondiente española *en* frente a ningún uso en común entre el francés y el español y entre el árabe y el francés en la preposición analizada.

No obstante, conviene puntualizar que el francés y el español coinciden en tres ocasiones empleando las mismas partículas *à* y *a* cuando el árabe moderno usa *في* expresando cuatro sentidos locativos propios a él que no tienen parecido en los idiomas mencionados.

Asimismo, registramos un uso espacial específico de la forma francesa *en* que no señalan ni el árabe ni el español en la preposición estudiada y otro valor locativo propio del español que no coincide ni con la L1 ni la L2 de los discentes tunecinos de la Secundaria.

En efecto, es necesario apuntar; por un lado; que el árabe y el español usan la misma preposición *إلى* / *a* cuando el francés usa *en* con valor propio denotando el lugar a donde se va y; por otro lado; el árabe y el francés emplean la misma forma *على* / *sur* cuando el español utiliza de un modo propio la preposición *en* con carácter locativo expresando la localización en parte superior.

De lo expuesto, hemos de mencionar que la forma *في* del árabe tiene un contenido espacial más denso que sus homólogas *en* del francés y la *en* española con siete valores frente a dos de la primera y cuatro de la segunda.

En tercer lugar, el cotejo de los usos nocionales nos ha brindado los resultados que a continuación presentamos:

Usos nocionales	في	en	en
Total de usos	5	6	8
Usos comunes del árabe, francés y español	3		
Usos comunes del francés y el español	2		
Usos propios del árabe	2		
Usos propios del francés	1		
Usos propios del español	3		

**Tabla n°29: Cotejo de los usos nocionales de *في*, *en* y *en***

Como ve el lector, la partícula preposicional árabe *في* denota cinco valores nocionales, solo tres de ellos son los que coinciden totalmente con las formas *en* y *en* del francés y el español.

Observamos que los datos cambian con respecto a los niveles de uso temporal y espacial analizados líneas arriba, en la medida en que hay más analogías entre el francés y el español que entre el árabe y el español puesto que el estudio contrastivo ha revelado dos sentidos comunes a la partícula *en* del francés y a la *en* española frente a ningún uso en común entre el árabe y el español y entre el árabe y el francés.

Conviene señalar también que registramos dos valores conceptuales propios de *في* que no expresan ni el francés ni el español en la forma contrastada; un uso nocional específico de la forma francesa *en* y; por último; tres usos propios de la preposición española *en*.

Por lo tanto, في coincide con la partícula española *en* en tres de los ocho valores nocionales que esa última expresa mientras que la forma *en* del francés presenta una semejanza mayor con el español en cinco usos.

Así pues, en la dimensión nocional, salta a la vista que la preposición española *en* tiene un significado más denso con respecto a في y a la forma *en* del francés.

Una lectura de los resultados señalados, nos lleva a la conclusión de que las formas في, *en* y *en* se caracterizan por su polisemia semántica puesto que abarcan los tres niveles discursivos temporal, espacial y nocional.

Cabe mencionar que no se señala contenido funcional para las citadas partículas prepositivas; por lo que su significado se restringe al nivel léxico del lenguaje.

Para resumir, constatamos que la preposición española *en* puede ser traducida al árabe y al francés no solo por في y *en* respectivamente; sino que equivale a otros elementos que reflejamos en lo que sigue:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
en	la preposición في la preposición إلى la preposición على la preposición من la preposición بـ el adverbio temporal بعد Ø	la preposición en la preposición à la preposición dans la preposición par la preposición sur

**Tabla n°30: Los equivalentes de la preposición *en* del español en el árabe y en el francés**

Vemos que la preposición española *en* tiene siete correspondientes en el árabe moderno y cinco en el francés.

Puesto que el análisis contrastivo que llevamos a cabo es tridireccional, conviene, pues, reflejar en lo que sigue tanto los homólogos de في del árabe en el español y en el francés así como aquellos de la preposición francesa *en* en el español y en el árabe.



Preposición del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
في	la preposición en la preposición a la preposición por la preposición de la preposición con Ø	la preposición en la preposición par la preposición à la preposición de la preposición dans el pronombre relativo qui + el verbo contenir Ø

**Tabla n°31: Los equivalentes de la preposición في del árabe en el español y en el francés**

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
en	la preposición en la preposición a la preposición de Ø	la preposición في la preposición إلى Ø

**Tabla n°32: Los equivalentes de la preposición en del francés en el español y en el árabe**

Observamos que la preposición *en* del francés tiene como homólogos o preposiciones o un equivalente nulo en las lenguas con ella contrastadas.

### 3.2.2.6. entre / entre<sup>249</sup>

#### 3.2.2.6.1. Usos temporales

##### 3.2.2.6.1.1. Usos divergentes

###### *Usos comunes del francés y el español*

1. La preposición francesa *entre* coincide con la forma *entre* del español en indicar el inicio y el final temporal de un acontecimiento determinado:

L'inscription aura lieu **entre** le deux et le quinze novembre

La matrícula tendrá lugar **entre** el dos y el quince de noviembre

سيتم التسجيل بين الثاني من نوفمبر و الخامس عشر منه

La lengua árabe no emplea preposición, sino que emplea ظرف o el adverbio *بين*.

2. Señalan el tiempo aproximado de una acción:

On se voit demain **entre** six heures et six heures et quart au bar

Nos vemos mañana **entre** las seis y las seis y cuarto en el bar

سنلتقي غدا في الحانة بين الساعة السادسة و السادسة و الربع

Vemos que el árabe utiliza en ese caso también *el adverbio بين*.

Las semejanzas entre el francés y el español en los citados valores temporales de *entre* suponen indudablemente una ventaja para el discente tunecino que busca una referencia en su L2 a la hora de elegir la preposición idónea en el español lengua extranjera que está en fases iniciales de su aprendizaje. Su L1, en cambio, le podría plantear al alumno problemas en los usos mencionados de *entre*.

#### 3.2.2.6.2. Usos espaciales

##### 3.2.2.6.2.1. Usos divergentes

###### *Usos comunes del francés y el español*

1. *Entre* en francés, igual que *entre* en español, sirve para localizar personas y cosas en una posición intermedia:

Il s'est assis **entre** sa soeur et sa mère

---

<sup>249</sup> Señalamos en el apartado 3.2.1.2. que la forma *entre* del español no tiene un equivalente directo en el sistema preposicional del árabe moderno puesto que corresponde al adverbio *بين*.

Se ha sentado *entre* su hermana y su madre

جلس بين أخته و أمه

Mets le lit *entre* le bureau et la table de nuit

Coloca la cama *entre* el escritorio y la mesilla de noche

ضع السرير بين المكتب و المنضدة

Notamos que el árabe emplea el adverbio *بين* sin usar preposición.

Este uso locativo de *entre* del español no debería constituir ninguna traba al aprendiz que cuenta con la referencia de su L2. El problema surge si se cuenta con el sistema prepositivo de la L1 que, como viene reflejado, no presenta un correspondiente prepositivo de la forma española *entre*.

#### *Usos propios del español*

1. *Entre* del español expresa una distancia aproximada:

Había *entre* diez y doce metros de fila delante de la embajada

كان أمام السفارة صفّ طوله بين عشرة و إثنين عشر مترا

Il y avait de dix à douze mètres de queue devant l'ambassade

El árabe utiliza el adverbio *بين*, mientras que el francés emplea la forma preposicional *de* en correlación con la partícula *à* para referirse a ese valor locativo del español.

2. Sitúa de forma imprecisa en el espacio elementos que se encuentran rodeados de otros:

He encontrado mi anillo *entre* tus joyas

وجدت خاتمي بين جواهرك

J'ai trouvé ma bague parmi tes bijoux

Observamos que la lengua árabe usa *el adverbio بين*. En cambio, el francés cuenta con la preposición *parmi*.

Los citados valores específicos de la lengua española podrían ser fuente de conflicto para el aprendiz que se apoya en el sistema prepositivo de su L2 o en el árabe moderno que carece de equivalente prepositivo de *entre*, podría equivocarse empleando una forma inadecuada en lugar de la requerida *entre*.

### 3.2.2.6.3. Usos nocionales

#### 3.2.2.6.3.1. Usos divergentes

##### *Usos comunes del francés y el español*

1. La forma *entre* del francés y la preposición *entre* del español se utilizan para comparar dos o más elementos:

Bien que vous soyez des jumeaux, il n'y a pas une grande ressemblance **entre** ta soeur et toi

Aunque sois gemelos, no hay una gran semejanza **entre** tu hermana y tú

رغم أنك و أختك توأمان فليس بينكما<sup>250</sup> شبه كبير

El árabe emplea ظرف / el adverbio بين para señalar ese valor nocional del francés y el español.

2. Denotan un estado intermedio con respecto a otros:

Son fiancé est plus jeune qu'elle, il doit avoir **entre** vingt cinq et trente ans

Su novio es más joven que ella, tendría **entre** veinticinco y treinta años

خطيبها أصغر منها سنًا فعمره يتراوح بين خمس وعشرين و ثلاثين سنة

Vemos que el árabe usa otra vez *el adverbio* بين.

3. Acompañan a verbos que denotan vacilación o elección:

J'hésite **entre** aller à la bibliothèque ou rester à la maison pour étudier

Dudo **entre** irme a la biblioteca o quedarme en casa para estudiar

أنا مترددة بين الذهاب إلى المكتبة و البقاء في المنزل للدراسة

Tu dois choisir **entre** faire des études de médecine ou de pharmacie

Debes elegir **entre** hacer estudios de medicina o de farmacia

عليك أن تختار بين دراسة الطب أو الصيدلة

La lengua árabe emplea también en este caso *el adverbio* بين.

Debido a las similitudes entre el francés y el español en los citados sentidos nocionales de la partícula *entre*, es muy probable que los aprendices tunecinos cuya lengua de base es el francés, no se equivoquen en la selección de la forma idónea. A diferencia de la L2 de los alumnos, su L1 podría originar errores de uso por la falta de un homólogo preposicional de la citada forma española *entre*.

---

<sup>250</sup> Vemos que el adverbio بين va atado al pronombre afijo كما formando una sola palabra.

### Usos propios del español

1. *Entre* sirve para incluir un elemento en un grupo determinado:

Esta alumna se encuentra **entre** la élite de la universidad

هذه التلميذة هي من نخبة طلبة الكلية

Cette élève fait partie de l'élite de l'université

El árabe y el francés emplean las preposiciones *من* y *de* respectivamente para expresar este sentido nocional del español.

2. *Entre* va seguida de un nombre plural para referirse a un conjunto de personas de un mismo país, de una misma profesión, etc.

No es común **entre** los franceses hacer semejante cosa

إن القيام بمثل هذا العمل غير مألوف عند الفرنسيين

Il n'est pas courant chez les français de faire une chose pareille

Notamos que el árabe no usa preposición sino el adverbio *عند*, mientras que el francés utiliza la forma preposicional *chez*.

Los discentes de la Secundaria tunecina podrían equivocarse en los citados usos conceptuales

de la forma *entre* si se apoyan en sus L1 y/o L2 cuya correspondencia con el español es nula.

#### 3.2.2.6.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de *entre* y *entre*

El análisis comparativo de lo convergente y lo divergente en el uso de la partícula prepositiva *entre* en el francés y en el español ha revelado que la citada forma denota sentidos de índole temporal, espacial y nocional con un grado variable en ambos idiomas.

Los datos obtenidos del cotejo de los valores temporales de la forma *entre* vienen resumidos en el cuadro siguiente:

Usos temporales	Ø (árabe)	entre	entre
Total de usos	/	2	2
Usos comunes del francés y el español	2		

**Tabla nº33: Cotejo de los usos temporales de *entre* y *entre***

Observamos que hay coincidencia absoluta en el contenido temporal de la partícula *entre* en el francés y en el español con dos significados cada una frente a una equivalencia prepositiva nula entre la L1 de los alumnos tunecinos y el español y entre el árabe y el francés.

En lo que concierne a la dimensión locativa del discurso, hemos obtenido los resultados que reflejamos a continuación:

Usos espaciales	Ø (árabe)	entre	entre
Total de usos	/	1	3
Usos comunes del francés y el español	1		
Usos propios del español	2		

**Tabla n°34: Cotejo de los usos espaciales de *entre* y *entre***

Como ve el lector, la lengua francesa solo emplea la partícula *entre* en una ocasión con valor espacial y es en el que coincide con el español. No obstante, esa semejanza francés-español es parcial dado que el cotejo efectuado ha revelado dos sentidos locativos exclusivos de la forma española *entre* que no denota el francés en la preposición contrastada.

En cuanto a la semejanza árabe-español y árabe-francés, no se señalan en absoluto coincidencias entre esos idiomas; por lo cual su correspondencia prepositiva es nula.

Destacamos que la forma *entre* del español tiene un contenido espacial más denso que su homóloga francesa monosémica *entre*.

En tercer lugar, el análisis contrastivo de los valores nocionales de *entre* del francés y del español nos dio los resultados siguientes

Usos nocionales	Ø (árabe)	entre	entre
Total de usos	/	3	5
Usos comunes del francés y el español	3		
Usos propios del español	2		

**Tabla n°35: Cotejo de los usos nocionales de *entre* y *entre***

Como observa el lector, hay una semejanza parcial en el contenido nocional de *entre* del francés y *entre* del español con tres usos iguales entre los dos idiomas frente a otros dos sentidos propios del español que no tienen parecido en la L2 de los alumnos en la

preposición estudiada. En contrapartida, salta a la vista la ausencia total de correspondencia prepositiva árabe-español y árabe-francés.

Conviene apuntar también que la forma *entre* del español tiene un contenido nocional más denso que su correspondiente *entre* del francés.

A raíz de lo mencionado hasta ahora, sacamos la conclusión de que *entre* del francés y *entre* del español son semánticamente polisémicas. El contenido de esas dos formas concierne tan solo el nivel léxico del discurso sin registrar valores de índole funcional.

Al final es necesario señalar que *entre* del español tiene varios equivalentes en el árabe y en el francés que reflejamos a continuación:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
Entre	el adverbio بين <sup>251</sup> el adverbio عند la preposición من Ø	la preposición entre la preposición de la preposición parmi la preposición chez

**Tabla nº36: Los equivalentes de la preposición *entre* del español en el árabe y en el francés**

En cuanto a la forma francesa *entre*, en cambio, tiene un equivalente único tanto en el español como en el árabe, preposicional y adverbial, respectivamente, que indicamos en la tabla abajo:

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
Entre	la preposición entre	el adverbio بين

**Tabla nº37: Los equivalentes de la preposición *entre* del francés en el español y en el árabe**

<sup>251</sup> Observamos a lo largo del cotejo que el adverbio بين es unas veces temporal o ظرف زمان, otras espacial o ظرف مكان y en algunos contextos expresa significados de “comparación”, “vacilación”, etc. Aunque no es el tema central de nuestra investigación, destacamos que, a diferencia de las lenguas española y francesa en las que el adverbio es “*unisignificativo*”, el adverbio en la lengua árabe, como es el caso de بين, puede ser ظرف مبهم, o sea, puede denotar tiempo, espacio u otro sentido dependiendo de los elementos del contorno. Resumiendo, los adverbios en el árabe moderno son de dos tipos: o con significado único (temporal/ espacial/ modal/ de cantidad, etc. como es el caso, por ejemplo, del adverbio بعد que es exclusivamente temporal) o مبهم plurisignificativo.

### 3.2.2.7. vers / hacia<sup>252</sup>

#### 3.2.2.7.1. Usos temporales

##### 3.2.2.7.1.1. Usos aparentemente comunes

###### *Francés y español*

1. Las preposiciones *vers* y *hacia* sirven para situar acciones en un tiempo aproximado refiriéndose a la hora o a una fecha:

On fera une pause **vers** cinq heures

Haremos una pausa **hacia** las cinco

سنقوم بإستراحة نحو الساعة الخامسة

Ils vont terminer la construction de la nouvelle ligne de métro **vers** le vingt avril

Terminarán la construcción de la nueva línea de metro **hacia** el veinte de abril

سيكملون بناء خط المترو الجديد نحو عشرين من أفريل

*Hacia* puede alternar en los dos ejemplos con la preposición sinónima *sobre*. Por otro lado, vemos que la lengua árabe no usa preposición, sino que emplea ظرف o *el adverbio نحو*.

Aunque *vers* y *hacia* coinciden en los ejemplos citados, no son equivalentes en todos los contextos en que se expresa la aproximación en el tiempo.

Por ejemplo, *hacia* sirve para situar un suceso en un tiempo impreciso que se refiere a fiestas religiosas mientras que la preposición *vers* no denota este valor temporal:

Me ha prometido viajar conmigo **hacia** la Pascua

Il m'a promis de voyager avec moi à Pâques

وعدني أن يسافر معي خلال عيد الفصح

El francés emplea la partícula prepositiva *à* y el árabe, en cambio, utiliza ظرف زمان / el adverbio de tiempo *خلال*.

Conviene anotar en este caso que la lengua española cuenta también con la forma sinónima *por* para denotar un acontecimiento que se refiere a fiestas religiosas<sup>253</sup>.

Los alumnos tunecinos de la Secundaria probablemente incurran en el error de emplear la preposición *hacia* del español debido, por una parte, a que *vers* del francés coincide parcialmente con su equivalente de la lengua extranjera, lo cual supone un obstáculo si

<sup>252</sup> Señalamos en el apartado 3.2.1.2. que la forma *hacia* del español no tiene un equivalente directo en el sistema preposicional del árabe moderno puesto que corresponde al adverbio *نحو*.

<sup>253</sup> Para más ejemplificación, véase el apartado 3.2.2.10. de la preposición *por*.



estos cuentan con el sistema prepositivo de su L2. Por otra parte, acabamos de observar, a raíz de los ejemplos de uso presentados, que el valor de “tiempo impreciso” se expresa en español con diferentes preposiciones (*hacia, sobre, por*) según el contexto a que se refiere el locutor.

Aquí comienzan los problemas para el estudiante en fases iniciales de su aprendizaje de la lengua extranjera que debe elegir entre las diferentes posibilidades la que en realidad responde a la idea que se quiere expresar. El docente, por tanto, debe explicar en clase las condiciones de uso y de intercambio de las formas *sobre* y *por* con la preposición *hacia*.

### 3.2.2.7.2. Usos espaciales

#### 3.2.2.7.2.1. Usos divergentes

*Usos comunes del francés y el español*

1. *Vers* y *hacia* se utilizan para señalar la dirección de un movimiento:

Suis-le! Il s'est dirigé **vers** le couvent

¡Síguelo! Se ha dirigido **hacia** el convento

إتبعه! فإنه إتجه نحو الدير

El árabe emplea *el adverbio نحو* para expresar el citado valor locativo.

No es esperable que este uso locativo de *hacia* plantee problemas al alumnado tunecino esencialmente si este último se apoya en el uso preposicional del francés (su L2) previamente adquirido.

### 3.2.2.7.3. Usos nocionales

#### 3.2.2.7.3.1. Usos divergentes

*Usos propios del español*

1. *Hacia* se refiere al objeto de un sentimiento, es intercambiable con la forma *por*<sup>254</sup>:

Siente un gran amor **hacia** su prima (... por su prima)

يشعر بحب كبير نحو ابنة خالته

Il éprouve un grand amour pour sa cousine

Notamos que el árabe emplea *el adverbio نحو*, mientras que el francés cuenta con la forma preposicional *pour*.

---

<sup>254</sup> Véase el apartado 3.2.2.10. de la preposición *por*.

Quizá ese uso nocional resulte conflictivo al alumno tunecino que se encuentra ante la disyuntiva de tener que elegir entre una de las dos posibilidades del español (*hacia* y *por*) ante la opción única de su L2 (*pour*) que no se corresponde con la lengua extranjera. La situación se complica más si el aprendiente se apoya en el sistema prepositivo de su L1 dado que el árabe moderno ni siquiera consta de un correspondiente preposicional de *hacia*.

#### 3.2.2.7.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de *vers* y *hacia*

El análisis de las convergencias y divergencias entre las formas preposicionales *vers* y *hacia* nos ha brindado una serie de datos que varían según el campo de uso estudiado.

En la dimensión temporal, el cotejo de la preposición española *hacia* y *vers* del francés nos ha revelado los siguientes datos:

Usos temporales	Ø (árabe)	vers	hacia
Total de usos	/	1	1
Usos aparentemente comunes en francés y español	1		

**Tabla n°38: Cotejo de los usos temporales de *vers* y *hacia***

Como observa el lector, hay una semejanza parcial entre el francés y el español en el único sentido temporal que denotan sus respectivas formas *vers* y *hacia*; mientras que hay equivalencia prepositiva nula árabe-español y árabe-francés.

En lo que concierne al campo de uso espacial, hemos obtenido los resultados que vienen reflejados en el cuadro siguiente:

Usos espaciales	Ø (árabe)	vers	hacia
Total de usos	/	1	1
Usos comunes del francés y el español	1		

**Tabla n°39: Cotejo de los usos espaciales de *vers* y *hacia***

Notamos que hay una coincidencia absoluta en el contenido locativo de *hacia* y de su homóloga francesa *vers* (con un solo sentido cada una) frente a la ausencia total de correspondencia preposicional entre la primera lengua del alumno tunecino de Secundaria, su L2 y el español lengua extranjera.

Fijándonos en los valores de orden nocional, el cotejo de *vers* y *hacia* nos dio los siguientes datos:

Usos nocionales	Ø (árabe)	vers	hacia
Total de usos	/	/	1
Usos propios del español	1		

**Tabla nº40: Cotejo de los usos nocionales de *vers* y *hacia***

Observamos que los datos cambian con respecto a los niveles de uso temporal y espacial puesto que no hay ninguna semejanza entre el francés y el español en la dimensión nocional. Ello se debe a que no se señala contenido conceptual para la preposición *vers*, mientras que registramos un significado específico para su homóloga española *hacia*.

Conviene apuntar asimismo que es nula la equivalencia preposicional entre el árabe y el español y entre el árabe y el francés.

Una lectura de los datos señalados, nos lleva a la conclusión de que las formas *vers* y *hacia* se caracterizan por su polisemia semántica. Sin embargo, puntualizamos que *hacia* tiene un contenido léxico más polivalente que *vers* dado que la primera denota usos que abarcan las tres dimensiones discursivas temporal, espacial y nocional, mientras que la segunda expresa significados de índole temporal y locativa solamente. En efecto, *vers* y *hacia* denotan un número equitativo de usos de índole temporal y espacial. En cambio, en la dimensión nocional del discurso salta a la vista el contenido nulo de *vers* frente al significado monosémico de *hacia*.

Cabe puntualizar que no registramos un contenido funcional para las partículas *vers* y *hacia*, por lo que su significado se restringe al nivel semántico del lenguaje.

Para resumir, constatamos que *hacia* puede ser traducida al francés no solo por la forma *vers*, sino que también equivale a las partículas *à* y *pour*. Por otro lado, en el árabe los valores de *hacia* se reparten entre dos adverbios *خلال* y *نحو*. Todos esos datos vienen presentados en la siguiente tabla:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
hacia	el adverbio نحو <sup>255</sup> el adverbio de tiempo خلال	la preposición vers la preposición à la preposición pour

**Tabla nº41: Los equivalentes de la preposición *hacia* del español en el árabe y en el francés**

En contrapartida, *vers* del francés, como viene reflejado en la tabla abajo, presenta un solo homólogo, prepositivo, en el español y también un correspondiente único en el árabe moderno, esta vez de carácter adverbial:

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
vers	la preposición hacia	el adverbio نحو

**Tabla nº42: Los equivalentes de la preposición *vers* del francés en el español y en el árabe**

<sup>255</sup> Igual que la forma بين anteriormente analizada, notamos que نحو es también un adverbio مبهم o “*plurisignificativo*”. Para más explicaciones sobre las clases de adverbios en el árabe, véase la nota 251 de nuestro estudio.

### 3.2.2.8. حَتَّى / *jusque* / hasta

#### 3.2.2.8.1. Usos temporales

##### 3.2.2.8.1.1. Usos comunes

1. La preposición حَتَّى del árabe, *jusque* en francés y la forma *hasta* del español indican el límite temporal de una acción:

سأبقى في المكتبة حَتَّى الساعة الثامنة

Je resterai à la bibliothèque *jusqu'*à huit heures

Me quedaré en la biblioteca *hasta* las ocho

Vemos que la preposición *jusque* se agrupa con la forma à.

#### 3.2.2.8.2. Usos espaciales

##### 3.2.2.8.2.1. Usos comunes

1. حَتَّى, *Jusque* y *hasta* señalan el punto límite de un movimiento:

رافقني أخي حَتَّى محطة القطار

Mon frère m'a accompagné *jusqu'*à la gare

Mi hermano me ha acompañado *hasta* la estación de tren

#### 3.2.2.8.3. Usos nocionales

##### 3.2.2.8.3.1. Usos comunes

1. La preposición حَتَّى, *jusque* del francés y la forma *hasta* expresan el límite de una cantidad:

قال المعلم للتلامذة: "عدّوا حَتَّى خمسة"

Le maître a dit aux élèves: "Comptez *jusqu'*à cinq"

El maestro ha dicho a los alumnos: "Contad *hasta* cinco"

Notamos que *jusque* en francés, a diferencia de las formas حَتَّى y *hasta*, no aparece como elemento independiente sino que necesita unirse con otra preposición, esencialmente la à.

En los tres idiomas árabe, francés y español la preposición *hasta* tiene el mismo valor temporal, espacial y nocional; por lo que no es de esperar que un estudiante tunecino árabe y franco-hablante tenga problemas con los citados valores de *hasta* contando con la referencia de su L1 y/o L2.

#### 3.2.2.8.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de حَتَّى, *jusque* y *hasta*

El estudio comparativo de lo común y de lo diferente en el uso de la preposición española *hasta* y sus homólogas árabe y francesa حَتَّى y *jusque* ha revelado que la correspondencia es plena entre las citadas formas en los tres niveles léxicos del discurso: temporal, espacial y nocional.

En efecto, registramos un único significado tanto en el campo de uso temporal, locativo y en el nocional común entre el árabe moderno, el francés y el español en la citada forma analizada. Todos esos datos vienen detallados en las tres tablas que reflejamos a continuación, respectivas a las tres dimensiones discursivas citadas:

Usos temporales	حَتَّى	<i>jusque</i>	<i>hasta</i>
Total de usos	1	1	1
Usos comunes del árabe, francés y español	1		

**Tabla n°43: Cotejo de los usos temporales de حَتَّى, *jusque* y *hasta***

Usos espaciales	حَتَّى	<i>jusque</i>	<i>hasta</i>
Total de usos	1	1	1
Usos comunes del árabe, francés y español	1		

**Tabla n°44: Cotejo de los usos espaciales de حَتَّى, *jusque* y *hasta***

Usos nocionales	حَتَّى	<i>jusque</i>	<i>hasta</i>
Total de usos	1	1	1
Usos comunes del árabe, francés y español	1		

**Tabla n°45: Cotejo de los usos nocionales de حَتَّى, *jusque* y *hasta***

Por lo tanto, es el primer caso en el que el análisis contrastivo señala una semejanza absoluta en el contenido prepositivo de la primera lengua del alumno tunecino de Secundaria, de su segunda lengua y del español idioma extranjero que este está aprendiendo.

De lo señalado, se desprende también que *hasta*, حَتَّى y *jusque* son, por un lado, polisémicas en el nivel léxico del discurso dado que, como hemos visto, sus valores

abarcan las tres dimensiones temporal, espacial y nocional. Y, por otro lado, la polivalencia semántica de *hasta* es equitativa en los idiomas español, árabe y francés.

Conviene mencionar que *hasta* en el árabe, en el francés y en el español tiene un contenido exclusivamente léxico sin aportar un contenido funcional.

En consonancia con lo expuesto, podría decirse que la forma española *hasta* tiene un equivalente único en el árabe “حتى” y un solo correspondiente, también prepositivo, en el francés “*jusque*”.

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
hasta	la preposición حتى	la preposición vers

**Tabla nº46: Los equivalentes de la preposición *hasta* del español en el árabe y en el francés**

Inversamente, حتى se traduce al español y al francés, respectivamente, por *hasta* y *jusque*.

Preposición del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
حتى	la preposición hasta	la preposición jusque

**Tabla nº47: Los equivalentes de la preposición حتى del árabe en el español y en el francés**

La forma francesa *jusque* no hace la excepción dado que tiene un solo homólogo en la lengua española “*hacia*” y un único equivalente árabe “حتى”.

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
jusque	la preposición hasta	la preposición حتى

**Tabla nº48: Los equivalentes de la preposición *jusque* del francés en el español y en el árabe**

Así pues, la distancia lingüística que separa el árabe y el francés del idioma español es exactamente igual y viceversa.

### 3.2.2.9. <sup>256</sup>ل / pour / para

#### 3.2.2.9.1. Usos temporales

##### 3.2.2.9.1.1. Usos comunes

1. ل, pour y para señalan la fecha exacta de un acontecimiento que sucederá en el futuro:

قررنا رحلة شهر العسل لليوم السادس عشر من مارس من سنة ألفين وعشرون

Ils ont programmé leur voyage de noces **pour** le 16 mars 2020

Han programado su viaje de novios **para** el 16 de marzo de 2020

Nos parece que esas similitudes de índole temporal de la forma *para* en el árabe, en el francés y en el español suponen un factor positivo para el alumno tunecino si ese último cuenta con la referencia de su L1 y/o su L2 a la hora de elegir la preposición adecuada para expresar el citado valor temporal.

##### 3.2.2.9.1.2. Usos aparentemente comunes

*Árabe, francés y español*

1. ل, pour y para indican el límite de un plazo:

أعدّ إصلاح هذا التّمرين ليوم الثلاثاء

Prépare la correction de cet exercice **pour** mardi

Prepara la corrección de este ejercicio **para** el martes

Sin embargo, el francés no admite en algunos contextos la forma *pour* y la sustituye por *à*, mientras que el árabe moderno y el español mantienen sus respectivas partículas ل y *para*.

Je vais remettre le voyage au mois prochain

Voy a aplazar el viaje **para** el mes próximo

سأؤجل السّفر للشّهر <sup>257</sup>القادم

Este valor temporal de la forma *para* (el límite de un plazo) no debería plantear dificultades al discente tunecino que se apoya en el sistema preposicional de su L1 (el árabe). En nuestra opinión, tampoco encontraría dificultades el aprendiente cuya

<sup>256</sup> Recordamos que la forma ل del árabe se clasifica como “partícula inseparable”. Por lo cual, como veremos a continuación, va siempre atada a su término formando con él una sola palabra. Para más detalles, véase el punto 2.3.1.1. de nuestro trabajo.

<sup>257</sup> Se trata aquí, como apuntamos en el apartado 2.3.4., de un ejemplo concreto de la contracción de la preposición ل del árabe con el artículo determinado ل dando lugar a la forma لل.



referencia es el francés que usa *pour* y *à*, todo depende de si el alumno tiene asimilado o no que ambas formas se traducen al español por la preposición *para*.

### 3.2.2.9.2. Usos espaciales

#### 3.2.2.9.2.1. Usos divergentes

*Usos comunes del francés y el español*

1. *Pour* y *para* expresan la dirección de un movimiento cuando van precedidas de verbos de desplazamiento:

Ils ont embarqué ***pour*** Barcelone

Han embarcado ***para*** Barcelona

أبحروا إلى برشلونة إلى corresponde a la preposición *a*

Es posible que el uso locativo de *para* del español, que acabamos de ejemplificar, no plantee problemas al discente tunecino de la Secundaria si ese último se basa en el sistema preposicional del francés (su L2) previamente adquirido porque como se ha quedado reflejando más arriba la preposición *à* de su L1 no presenta contenido espacial.

### 3.2.2.9.3. Usos nocionales

#### 3.2.2.9.3.1. Usos comunes

1. *À* y *pour*, igual que *para*, sirven para indicar el destinatario:

ترك لك أحدهم هذا الطَّرف

Quelqu'un a laissé cette enveloppe ***pour*** toi

Alguien ha dejado este sobre ***para*** ti

2. Denotan la realización de una acción interior:

اقرأ أشعارك لذاتك لأن لا أحد يسمعك

Lis tes poèmes ***pour*** toi-même car personne ne t'écoute

Lee tus poemas ***para*** ti porque nadie te escucha

3. Expresan la finalidad de alguna acción:

يتابع صديقي دروساً خصوصية لتحسين مستواه

Mon ami prend des cours particuliers ***pour*** améliorer son niveau

Mi amigo asiste a clases particulares ***para*** mejorar su nivel

Notamos que *pour* y *para* denotan el objeto o finalidad cuando van seguidas de un verbo en infinitivo, mientras que *ل* no va acompañada de infinitivo porque no existe en la lengua árabe sino se le pospone el sustantivo *تحسين* / *mejoramiento*.

Por las analogías entre esas tres lenguas, creemos que los citados tres usos nocionales de la partícula española *para* no deberían plantear problemas a aquellos aprendices tunecinos que emplean como marco de referencia su L1 y/o su L2 en su selección de la preposición adecuada en la lengua extranjera.

### 3.2.2.9.3.2. Usos divergentes

#### *Usos comunes del árabe y el francés*

1. *ل* y *pour* expresan la causa o motivo de algo:

يحبّه كلّ الناس لمطيّيته

Tout le monde l'aime *pour* sa bonté

Todo el mundo lo quiere por su bondad

2. Sirven para denotar la falta de utilidad de una acción determinada:

يتكلّم أستاذ العلوم الطّبيعيّة لمجرّد التّثرة لا ليشرح لنا الدّرس

Le professeur de sciences naturelles parle *pour* parler, non pas pour nous expliquer la leçon

El profesor de ciencias naturales habla por hablar, no por explicarnos la lección

#### *Usos comunes del árabe y el español*

1. *ل*, igual que *para*, expresa una idea de tiempo equivaliendo a *antes de*:

مازال يومان لمحلّول العام الجديد

Faltan dos días *para* el año nuevo

Il reste deux jours avant le nouvel an

El francés usa la preposición *avant* que corresponde a la locución prepositiva del español *antes de*.

Las coincidencias entre el árabe y el español pueden llevar al aprendiz tunecino principiante a usar correctamente el citado valor nocional de *para* a condición de transmitir a la lengua extranjera lo adquirido en el sistema preposicional de su L1.

### *Usos comunes del francés y el español*

1. *Pour* coincide con la preposición *para* en expresar el punto de vista:

***Pour*** lui, les guerres sont toujours injustes

***Para*** él las guerras son siempre injustas

بالنسبة إليه الحروب دائما غير عادلة      ٧ equivale a *por*

Por las similitudes entre las lenguas francesa y española se descartan posibles errores de uso de la forma *para* con valor nocional si el discente tunecino cuenta con la referencia de su L2 para orientarse en su elección de la forma preposicional adecuada en el español como lengua extranjera.

### *Usos propios del árabe*

1. *J* se utiliza para expresar la utilidad de un objeto:

إشتريت دزينة كؤوس للشمبانيا

He comprado una docena de vasos de champaña

J'ai acheté une douzaine de verres à champagne

2. Designa el poseedor de algo:

هذا الكتاب للأستاذ

Este libro es del profesor

Ce livre est au professeur

Vemos que el español y el francés emplean respectivamente las formas *de* y *à* para expresar los dos valores nocionales citados de la preposición *J* del árabe.

### *Usos propios del francés*

1. *Pour* indica la sustitución, equivale a *en lugar de*:

Puis-je signer ***pour*** ma soeur jumelle?

¿Puedo firmar por mi hermana gemela?

هل أستطيع الإمضاء بدلا عن أختي التوأم؟

Observamos que la lengua española utiliza la preposición *por*. El árabe, en cambio, no usa preposición para expresar este uso de la lengua francesa; sino que emplea el nombre لا + la preposición عن que equivalen a la locución preposicional *en lugar de*.

2. Señala el objeto de la acción de los verbos que expresan un sentimiento determinado:

Elle éprouve une grande affection ***pour*** son neveu orphelin

Siente un gran cariño por su sobrino huérfano

تشعر بحنان كبير نحو ابن أختها اليتيم

El español utiliza la forma *por*, mientras que la lengua árabe emplea *el adverbio نحو*.

#### 3.2.2.9.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de *ل*, *pour* y *para*

El análisis contrastivo de las formas árabe *ل*, francesa *pour* y española *para* revela una serie de datos que varían según el campo de uso.

Los valores temporales de las citadas tres partículas contrastadas en ese apartado vienen resumidos en el cuadro siguiente:

Usos temporales	ل	pour	para
Total de usos	2	2	2
Usos comunes del árabe, francés y español	1		
Usos aparentemente comunes en árabe, francés y español	1		

**Tabla nº49: Cotejo de los usos temporales de *ل*, *pour* y *para***

Como ve el lector, registramos un significado de la dimensión temporal totalmente similar entre el árabe moderno, el francés y el español en la forma analizada *para*.

El cotejo efectuado ha revelado asimismo un segundo significado temporal, esta vez parcialmente semejante entre la L1 de los alumnos tunecinos de la Secundaria, su L2 y la lengua extranjera. En efecto, conviene destacar que cuando el francés usa la forma *à*, el árabe y el español coinciden manteniendo respectivamente *ل* y *para*.

Por lo tanto, la semejanza árabe-español es absoluta dado que *ل* y *para* presentan una plena correspondencia en su contenido temporal, mientras que la semejanza francés-español y francés-árabe es parcial. Ello no niega que *ل*, *pour* y *para* denotan cada una un par de usos temporales, por lo que el número de sus significados es equitativo sin tratarse de equivalencia absoluta con respecto al francés.

En lo que se refiere a la dimensión locativa del discurso, hemos obtenido esos datos:

Usos espaciales	ل	pour	para
Total de usos	/	1	1
Usos comunes del francés y el español	1		

**Tabla nº50: Cotejo de los usos espaciales de *ل*, *pour* y *para***

Observamos que las preposiciones *pour* del francés y *para* del español coinciden en expresar cada una un solo uso locativo, que señalamos anteriormente, y que es igual en ambos idiomas. Salta a la vista pues, que la semejanza francés-español es absoluta frente a la correspondencia nula árabe-español y árabe-francés dado que el análisis comparativo no señala sentidos espaciales para el árabe en la forma estudiada.

En consonancia con lo dicho, el francés y el español tienen un contenido espacial equitativo siendo *pour* y *para* ambas monosémicas frente a un contenido nulo para la *ل* árabe en la dimensión locativa.

Por último, se reflejan en el siguiente cuadro los resultados del cotejo de los valores nocionales de *ل*, *pour* y *para*:

Usos nocionales	ل	pour	para
Total de usos	8	8	5
Usos comunes del árabe, francés y español	3		
Usos comunes del árabe y el francés	2		
Usos comunes del árabe y el español	1		
Usos comunes del francés y el español	1		
Usos propios del árabe	2		
Usos propios del francés	2		

**Tabla nº51: Cotejo de los usos nocionales de *ل*, *pour* y *para***

Notamos que de los ocho usos nocionales que tiene la preposición *ل* del árabe, tres son los que coinciden totalmente con sus homólogas *pour* y *para* del francés y el español. Además, salta a la vista el hecho de que hay más coincidencia del árabe con el francés que con el español puesto que registramos dos sentidos nocionales comunes entre *ل* y *pour* frente a un solo uso común tanto entre el árabe y el español como entre el francés y el español.

Sumando el número total de usos, tanto *ل* como *pour* coinciden con la forma *para* en cuatro significados nocionales de los cinco que esa última expresa.

Conviene señalar también que registramos dos valores conceptuales propios de la partícula árabe *ل* que no coinciden ni con el francés ni con el español en la preposición

contrastada y otros dos sentidos de índole nocional específicos del francés sin parecido ni en la L1 de los alumnos tunecinos ni en la lengua meta.

Por otro lado, cabe destacar que el árabe y el francés presentan el mismo grado de polisemia léxico-nocional dado que sus respectivas formas *لـ* y *pour* expresan cada una un número total de ocho significados, pero sin tratarse de semejanza absoluta entre ambas.

De lo dicho, se desprende que tanto *لـ* como *pour* están más cargadas de significado nocional con respecto a *para* que es conceptualmente menos densa.

Fijándonos en los resultados señalados, llegamos a la conclusión de que es una evidencia que las partículas *لـ*, *pour* y *para* se caracterizan por su polivalencia semántica. Tal como lo refleja el cotejo, dicha polisemia abarca en el francés y en el español las tres dimensiones discursivas temporal, espacial y nocional mientras que en el árabe concierne solo a los niveles temporal y nocional.

Conviene puntualizar que no registramos contenido funcional para las formas *لـ*, *para* y *pour*; por lo que su significado se restringe al nivel léxico del lenguaje.

Resumiendo, deducimos que la preposición española *para* puede ser traducida al árabe y al francés no solamente por las formas *لـ* y *pour*; sino que equivale a otras formas que vienen reflejadas en lo que sigue:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
<b>para</b>	la preposición لـ la preposición إلى la preposición ٴ	la preposición pour la preposición à la preposición avant

**Tabla nº52: Los equivalentes de la preposición *para* del español en el árabe y en el francés**

Observamos que la forma *para* del español tiene tres correspondientes, prepositivos, en el árabe moderno y otros tres homólogos en el francés, también de índole preposicional.

Lo mismo ocurre en el árabe moderno, es decir, los usos de la forma *لـ* se reparten tanto en el español como en el francés entre tres partículas prepositivas que indicamos en la tabla abajo:

Preposición del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
ل	la preposición para la preposición por la preposición de	la preposición pour la preposición à la preposición avant

**Tabla nº53: Los equivalentes de la preposición ل del árabe en el español y en el francés**

Por último, reflejamos a continuación los equivalentes de la forma francesa *pour* en los idiomas español y árabe:

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
pour	la preposición para la preposición por	la preposición ل la preposición إلى la preposición بـ el adverbio نحو el nombre بـ + la preposición عن

**Tabla nº54: Los equivalentes de la preposición *pour* del francés en el español y en el árabe**

### 3.2.2.10. <sup>258</sup> بِ / par / por

#### 3.2.2.10.1. *Usos temporales*

##### 3.2.2.10.1.1. Usos divergentes

###### *Usos comunes del francés y el español*

1. *Par*, igual que *por*, denota la periodicidad con que se realiza alguna acción:

Elle est dans un internat, elle voit sa famille une fois **par** semaine

Está en un internado, ve a su familia una vez **por** semana

إنها في مدرسة داخلية، ترى عائلتها مرة في الأسبوع      في corresponde a *en*

Vimos páginas más arriba que el español además cuenta con las formas *a* y *en* para expresar la frecuencia.

Nos parece que esas analogías de índole temporal entre *par* y *por* del francés y del español constituyen un factor positivo para el aprendiz tunecino a condición de contar con la referencia de su L2 y no de su primera lengua a la hora de seleccionar la forma idónea para denotar el uso temporal de la preposición *por* que acabamos de citar.

###### *Usos propios del español*

1. *Por* sirve para expresar el tiempo impreciso de algún evento cuando se refiere a los distintos momentos o partes del día:

Le gusta hacer deporte **por** la mañana

تحبّ القيام بتمارين رياضية في الصباح      في corresponde a *en*

Elle aime faire du sport le matin

No se usa preposición en francés.

2. Sitúa una acción en un tiempo aproximado:

Ha dicho que vendrá **por** Navidad

قال أنه سيأتي خلال عيد ميلاد المسيح

Il a dit qu'il viendra à Noël

Vemos que el árabe usa ظرف زمان o el adverbio de tiempo خلال, mientras que la lengua francesa emplea la forma preposicional à.

Conviene señalar que en este caso *por* puede alternar con *hacia*.

---

<sup>258</sup> Igual que la preposición *ل* anteriormente analizada, la forma *ب* del árabe es también “inseparable” ya que nunca aparece suelta y se junta siempre con el elemento regido formando con él un solo vocablo. Véase, para más explicaciones, el apartado 2.3.1.1.



3. Indica la duración precisa de un acontecimiento:

Me quedaré en tu casa **por** una semana

سأبقى في منزلك لمدة أسبوع / corresponde a *para*

Je resterais une semaine chez toi

Vemos que el francés no usa preposición para expresar la duración exacta de un evento mientras que el árabe moderno emplea / (para) + el sustantivo مدة (período).

Estos tres sentidos temporales específicos de la forma española *por* podrían suscitar problemas al estudiante de Secundaria tunecino que se deja influir por los sistemas prepositivos de su L1 o de su L2 previamente aprendidos.

### 3.2.2.10.2. Usos espaciales

#### 3.2.2.10.2.1. Usos divergentes

*Usos comunes del francés y el español*

1. *Par* y *por* señalan un lugar impreciso:

Y-a-t-il une agence de voyages **par** ici?

¿Hay una agencia de viajes **por** aquí?

هل توجد وكالة أسفار في هذه الناحية؟ / corresponde a *en*

2. Indican el lugar de paso cuando van precedidas de verbos de movimiento:

Je suis passé **par** la route principale

He pasado **por** la carretera principal

مررت من الطريق الرئيسي / corresponde a *de*

En nuestra opinión, los citados dos valores locativos de la forma *por* del español no constituyen ninguna traba al alumno tunecino que busca una referencia en su segunda lengua para elegir la forma preposicional adecuada en el español idioma extranjero. Sin embargo, no descartamos posibles riesgos de errores en la lengua meta si el alumno recurre al sistema preposicional de su primera lengua.

*Usos propios del francés*

1. *Par* expresa la localización sobre una superficie:

Ton petit-fils s'est assis **par** terre

Tu nieto se ha sentado en el suelo

جلس حفيدك على الأرض      على corresponde a sobre

### *Usos propios del español*

1. *Por* expresa el desplazamiento en un lugar determinado:

Me gusta pasear **por** el casco antiguo de la capital

أحبّ التّزّوّه في المدينة العتيقة للعاصمة      في corresponde a en

J'aime me promener dans le centre historique de la capitale

Vemos que la lengua francesa usa la preposición *dans*.

Teniendo como marco de referencia su L1 y/o su L2, indudablemente el discente tunecino cometería errores en el citado uso espacial propio de la forma española *por*.

### 3.2.2.10.3. *Usos nocionales*

#### 3.2.2.10.3.1. Usos comunes

1. *بـ*, *par* y *por* señalan el instrumento con el que realizamos algo:

سأبعث لك الوثائق بواسطة البريد السريع

Je t'envoierai les documents **par** courrier exprès

Te mandaré los documentos **por** correo urgente

2. Expresan la distribución de algo:

تبيع البيض بالدزّينة

Elle vend les oeufs **par** douzaines

Vende los huevos **por** docenas

3. Expresan la causa o motivo por el que sucede algo:

خسرنا المباراة بسببك

Nous avons perdu le match **par** ta faute

Hemos perdido el partido **por** tu culpa

En los tres idiomas árabe, francés y español la forma *por* denota los mismos valores nocionales; por lo que no es de esperar que un estudiante tunecino árabe y franco-hablante tenga problemas con los citados tres usos de *por* contando con la referencia de su L1 y/o de su L2.

### 3.2.2.10.3.2. Usos divergentes

#### *Usos comunes del árabe y el español*

1. *بـ* y *por* señalan el precio de alguna cosa:

إشتري ربطة العنق هذه بثلاثين أورو

Había comprado esta corbata **por** treinta euros

Il avait acheté cette cravate à trente euros

2. Expresan el porcentaje:

يُدّخر كلّ شهر عشرة بالمائة من دخله

Ahorra cada mes el diez **por** ciento de su salario

Chaque mois il économise dix pour cent de son salaire

Las semejanzas en los dos citados usos nocionales de *بـ* y *por* suponen evidentemente una ventaja para el aprendiz tunecino arabófono que se apoya en el sistema prepositivo de su L1. No obstante, hay posibles riesgos de equivocaciones en la lengua objeto si el alumno tiene como marco de referencia su L2 o el francés.

#### *Usos comunes del francés y el español*

1. *Par*, igual que *por*, indica el autor de alguna cosa:

Guernica a été peint **par** Picasso

El Guernica fue pintado **por** Picasso

رسم بيكاسو لوحة قرنيكا

La lengua árabe no emplea preposición para señalar este uso nocional de *par* y *por*.

Debido a las analogías entre el francés y el español en el citado valor nocional de la partícula *por*, es muy probable que los aprendices tunecinos cuya lengua de referencia es el francés no se equivoquen en la selección de la forma española idónea.

A diferencia de la L2, su L1 podría engendrar errores de uso porque no emplea preposición.

#### *Usos propios del árabe*

1. *بـ* denota el modo o la manera de hacer algo:

لا تمش بسرعة!

¡No camines de prisa!

Ne marche pas vite!

Observamos que el francés no emplea preposición para denotar ese uso nocional del árabe.

2. Señala los componentes de algo refiriéndose al ámbito culinario:

إشتريت كعكة بالقشدة من محلّ المرطبات

He comprado una tarta con nata de la pastelería

J'ai acheté à la pâtisserie une tarte à la crème

3. Expresa la velocidad:

لا يقود أبي سيارته بسرعة تتجاوز المائة كيلومتر في الساعة مطلقاً

Mi padre nunca conduce a más de cien kilómetros por hora

Mon père ne conduit jamais à plus de cent kilomètres à l'heure

Vemos que el español y el francés usan respectivamente las formas *a* y *à*.

#### *Usos propios del español*

1. Indica la sustitución, equivale a *en lugar de*:

¿Podrías arreglar el salón **por** mí?

هل تستطيعين ترتيب الصّالون عوضاً عني؟

Pourrais-tu ranger le salon pour moi?

El árabe no emplea preposición para expresar este uso nocional de la lengua española, sino que usa el nombre *عوضاً* + la preposición *عن* que equivalen a la locución prepositiva *en lugar de* mientras que el francés utiliza la forma *pour*.

2. Señala el destinatario de un sentimiento determinado:

Siente un gran odio **por** su tío

يشعر بحقد كبير نحو خاله

Il ressent beaucoup de haine envers son oncle

Vemos que el árabe usa *el adverbio* نحو. La lengua francesa, en cambio, usa la forma preposicional *envers*.

3. *Por* tiene el significado de *en busca de* cuando va precedida de verbos de movimiento:

Vengo **por** una medicina para calmar mis dolores de cabeza

جئت أبحث عن دواء لتسكين آلام رأسي

Je viens chercher un médicament pour calmer mes maux de tête

No se usa preposición en el árabe tampoco en la lengua francesa, sino que emplean respectivamente los núcleos verbales بحث + la preposición عن y chercher (significan *buscar*).

4. Expresa una acción inútil cuando se le antepone un verbo y va seguida de ese mismo verbo en infinitivo:

Comes **por** comer, no porque tengas hambre

تأكل لِمَجَرَّد الأكل لا لأنك جائع / corresponde a *para*

Tu manges pour manger, non pas parce que tu as faim.

5. Tiene el significado de *en cuanto a*:

**Por** mí, pasaré las vacaciones estudiando

أما أنا، فسأقضي العطلة أدرس

Quant à moi, je passerai les vacances à étudier

Vemos que se emplea حرف تفصيل / harf tafṣīl *أما* en el árabe, mientras que el francés usa la locución prepositiva *quant à* (en cuanto a).

6. *Por* expresa la finalidad, el objeto cuando va seguida de un infinitivo:

Se maquilla mucho **por** parecer más guapa

تتزيّن كثيراً لِتَبْدُو أكثر جمالا / corresponde a *para*

Elle se maquille beaucoup pour paraître plus jolie

*Por* alterna en este caso con *para*. Por otro lado, las lenguas árabe y francesa coinciden en el uso de las formas / y *pour* que equivalen a *para* del español.

7. Tiene un valor condicional cuando va seguida de la conjunción *si*:

Te ayudaré **por** si no pudieras hacerlo sola

سأساعدك إن لم تستطعي القيام به بمفردك

Je vais t'aider au cas où tu ne pourrais pas le faire toute seule

Vemos que el árabe usa la partícula condicional / (si) y la lengua francesa emplea la locución conjuntiva *au cas où* (en el caso de que).

Es probable que los siete significados nocionales específicos de la forma *por* del español resulten dificultosos al alumno tunecino que se apoya en el sistema prepositivo de su L1 o de su L2 dado que, como se ha quedado reflejando, ni el árabe ni el francés coinciden con la lengua extranjera en la forma contrastada.

#### 3.2.2.10.4. Usos funcionales

##### 3.2.2.10.4.1. Usos divergentes

##### *Usos comunes del francés y el español*

1. *Par* y *por* introducen el sujeto agente de una oración en voz pasiva:

Ce discours a été prononcé **par** le président du gouvernement espagnol

Este discurso ha sido pronunciado **por** el presidente del gobierno español

ألقى رئيس الحكومة الإسبانية هذا الخطاب

La lengua árabe no emplea preposición para señalar este uso funcional de *par* y *por*.

Por la coincidencia francés-español en el citado sentido formal de la partícula *por*, es probable que el alumnado tunecino cuya lengua de base es el francés no se equivoque en la selección de la forma española adecuada. Su L1, en contrapartida, podría originar errores de uso porque no emplea preposición.

#### 3.2.2.10.5. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de *ـَ*, *par* y *por*

El estudio contrastivo del contenido temporal de la preposición española *por* y las formas *ـَ* y *par* que le corresponden en el árabe moderno y francés ha revelado los datos siguientes:

Usos temporales	ـَ	par	por
Total de usos	/	1	4
Usos comunes del francés y el español	1		
Usos propios del español	3		

**Tabla nº55: Cotejo de los usos temporales de *ـَ*, *par* y *por***

Como ve el lector, el análisis comparativo no señala usos temporales para la preposición *ـَ* del árabe. Por otro lado, el cotejo revela un solo significado de índole temporal común a las partículas *par* y *por* frente a ningún uso en común entre el árabe, el francés y el español.

Conviene señalar también que registramos tres valores temporales propios de la forma española *por* que no coinciden ni con el árabe ni con el francés en la preposición estudiada.

Por lo tanto, la preposición *par* de la L2 del discente tunecino de la Secundaria coincide con la partícula española *por* en un solo uso temporal de los cuatro que expresa esa última.

A raíz de esos datos, es obvio pues el hecho de que, por una parte, hay correspondencia nula árabe-español y árabe-francés y, por otra, hay semejanza parcial francés-español en la forma contrastada *por*.

Salta a la vista asimismo que *por* tiene un contenido temporal polivalente y más denso con respecto a su homóloga francesa *par* que es monosémica en la dimensión temporal del discurso frente a un contenido nulo para la preposición *ʔ* del árabe.

En el campo de uso espacial hemos obtenido los siguientes resultados:

Usos espaciales	ʔ	par	por
Total de usos	/	3	3
Usos comunes del francés y el español	2		
Usos propios del francés	1		
Usos propios del español	1		

**Tabla nº56: Cotejo de los usos espaciales de *ʔ*, *par* y *por***

Notamos, igual que en la dimensión temporal, que no se señalan valores espaciales para la forma prepositiva árabe *ʔ*.

También salta a la vista el hecho de que hay similitud entre el contenido locativo de la partícula *par* del francés y el de la forma *por* del español frente a la no coincidencia entre *ʔ*-*por* y *ʔ*-*par*. Ello se debe a que el cotejo que llevamos a cabo ha revelado dos usos espaciales comunes entre el francés y el español frente a ningún valor locativo en común entre el árabe, el francés y el español en la forma estudiada.

Cabe puntualizar, por otro lado, que registramos un significado espacial propio de la partícula francesa *par* que no coincide ni con el árabe ni con el español en la forma estudiada y otro valor también de índole locativa específico de la forma *por* del español sin parecido ni en la L1 de los alumnos tunecinos ni en su L2.

Así pues, *par* del francés coincide con *por* en dos de los tres valores espaciales que esa última expresa; por lo cual se trata de una semejanza parcial francés-español.

Conviene anotar además que el francés y el español presentan el mismo grado de polisemia léxico-locativa dado que sus respectivas formas *par* y *por* denotan cada una un número total de tres sentidos pero sin tratarse de correspondencia absoluta entre ambas porque, como vimos anteriormente, tanto *par* como *por* tienen cada una un valor

específico. En contrapartida, registramos un contenido espacial nulo para la forma *ʔ* del árabe.

En tercer lugar, vienen reflejados a continuación los resultados obtenidos de la comparación de los usos nocionales de *ʔ*, *par* y *por*:

Usos nocionales	<i>ʔ</i>	<i>par</i>	<i>por</i>
Total de usos	8	4	13
Usos comunes del árabe, francés y español	3		
Usos comunes del árabe y el español	2		
Usos comunes del francés y el español	1		
Usos propios del árabe	3		
Usos propios del español	7		

**Tabla nº57: Cotejo de los usos nocionales de *ʔ*, *par* y *por***

Vemos que de los ocho usos nocionales que tiene la preposición árabe *ʔ*, tres presentan una coincidencia absoluta con las formas *par* y *por* del francés y el español

Notamos también que hay más semejanza árabe-español que francés-español ya que el análisis contrastivo ha revelado dos valores nocionales comunes entre *ʔ* y *por* frente a un solo sentido igual entre *par* y *por*.

Los datos señalan además que el árabe coincide solo con el español y no se da la coincidencia árabe-francés.

Conviene señalar, por otro lado, que registramos tres significados conceptuales propios de la forma árabe *ʔ* que no coinciden ni con el francés ni con el español en la preposición estudiada. Pero hay que destacar que las lenguas francesa y española coinciden en una ocasión empleando las mismas partículas *à* y *a* cuando el árabe moderno usa *ʔ* de un modo específico expresando “la velocidad”.

Asimismo, registramos siete significados de índole nocional específicos de la forma *por* del español que no señalan ni el árabe ni el francés en la forma analizada. En efecto, es necesario apuntar que el árabe y el francés coinciden dos veces en el uso de las mismas formas *ل* y *pour* cuando *por* denota “acción inútil” y “finalidad”.



Así pues, en total *ʔ* de la L1 del aprendiz tunecino coincide con la forma *por* del español en cinco valores nocionales de los trece que esa última expresa, mientras que la preposición *par* del francés coincide con *por* en tan solo cuatro usos. Por lo cual, hay semejanza parcial árabe-español y francés-español.

De lo expuesto, hemos de mencionar que la forma *por* del español tiene un contenido nocional más cargado que sus homólogas árabe y francesa con trece sentidos frente a ocho de *ʔ* y cuatro de *par*.

Podría decirse, por tanto, que la polisemia léxica es un fenómeno que caracteriza la partícula preposicional *por* en el árabe moderno, en el francés y en la lengua española; aunque con un grado más alto de polivalencia para *por* en las dimensiones discursivas temporal y nocional y con grado equitativo entre *por* y *par* en el nivel de uso espacial.

En el nivel sintáctico-funcional del lenguaje, obtuvimos los siguientes resultados:

Usos funcionales	<i>ʔ</i>	par	por
Total de usos	/	1	1
Usos comunes del francés y el español	1		

**Tabla nº58: Cotejo de los usos funcionales de *ʔ*, *par* y *por***

Como observamos, registramos, a raíz del cotejo, un solo valor formal para las preposiciones *par* y *por* del francés y español, común entre las dos, sin señalar contenido gramatical para la forma *ʔ* del árabe moderno.

Por lo tanto, hay semejanza formal absoluta francés-español frente a la correspondencia funcional nula entre el árabe y el español y entre el árabe y el francés en la forma contrastada.

Por último, llegamos a la conclusión de que *ʔ* y *par* no son los únicos equivalentes de *por*, sino que hay valores de la citada forma española que se expresan en árabe y en francés por otros elementos oracionales que resumimos a continuación:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
	la preposición <i>ʔ</i> la preposición في la preposición ل la preposición ل + el	la preposición par la preposición à la preposición dans la preposición pour

por	sustantivo مَدَّة la preposición من el adverbio de tiempo خلال el adverbio نحو el nombre عوضا + la preposición عن el núcleo verbal بحث + la preposición عن أما harf tafṣīl / حرف تفصيل la conjunción de condición إن Ø	la preposición envers el núcleo verbal “chercher” la locución conjuntiva au cas où la locución prepositiva quant à Ø
-----	---	--

**Tabla nº59: Los equivalentes de la preposición *por* del español en el árabe y en el francés**

Vemos que la preposición española *por* tiene doce correspondientes en el árabe moderno y otros nueve en la lengua francesa.

Dado que el cotejo llevado a cabo es tripartito, cabe señalar entonces los distintos elementos gramaticales que equivalen a la forma *ب* del árabe en el español y en el francés así como los homólogos de la partícula *par* del francés en el español y en el árabe. Todos esos datos vienen reflejados en las dos tablas que siguen:

Preposición del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
ب	la preposición por la preposición a la preposición con la preposición de	la preposición par la preposición à la preposición pour Ø

**Tabla nº60: Los equivalentes de la preposición *ب* del árabe en el español y en el francés**

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
par	la preposición por la preposición en	la preposición به la preposición في la preposición من la preposición على Ø

**Tabla nº61: Los equivalentes de la preposición *par* del francés en el español y en el árabe**

### 3.2.2.11. على / sur / sobre

#### 3.2.2.11.1. Usos temporales

##### 3.2.2.11.1.1. Usos divergentes

###### *Usos propios del árabe*

1. La forma preposicional على se utiliza para expresar el tiempo preciso indicando la hora concreta de un suceso:

تقلع الطائرة الذاهبة إلى مدريد على الساعة العاشرة

El avión para Madrid despega las diez

L'avion pour Madrid décolle à dix heures

Vemos que el español y el francés emplean respectivamente las formas *a* y *à*.

###### *Usos propios del español*

1. *Sobre* sirve para situar acciones en un tiempo aproximado:

Nos vemos **sobre** las seis en el parque de atracciones

نلتقي نحو الساعة السادسة في مدينة الملاهي

On se voit vers six heures au parc d'attractions

Es posible cambiar *sobre* por su sinónima *hacia*<sup>259</sup>. Por otro lado, observamos que el árabe usa el adverbio نحو, mientras que el francés emplea la preposición *vers* (*hacia*).

Es probable que los aprendices tunecinos incurran en el error de emplear el citado valor temporal de la forma española *sobre* si buscan una referencia en el árabe moderno o en el francés para orientarse en su elección de la preposición idónea puesto que, como acabamos de ver, ni su L1 ni su L2 coinciden con el idioma extranjero que están aprendiendo.

#### 3.2.2.11.2. Usos espaciales

##### 3.2.2.11.2.1. Usos comunes

1. على y sur, igual que la preposición *sobre* de la lengua española, denotan la localización de cosas o personas en una parte superior respecto a otras:

ضع هذه الأقلام على المكتب

Pose ces crayons **sur** le bureau

Pon esos lápices **sobre** el escritorio

---

<sup>259</sup> Véase el punto 3.2.2.7. de la preposición *hacia*.

جلس ابنك على كرسي

Ton fils s'est assis **sur** ma chaise

Tu hijo se ha sentado **sobre** mi silla

Es posible en ambos ejemplos sustituir *sobre* por la forma española *en*<sup>260</sup>.

A nuestro parecer, el citado valor locativo de *sobre* no constituye ninguna traba al alumno tunecino de la Secundaria esencialmente si cuenta con los sistemas prepositivos de su L1 y/o de su L2.

A pesar de la coincidencia árabe-francés-español, el docente tiene que advertir a los alumnos de español que *sobre* es intercambiable con la preposición *en*.

### 3.2.2.11.3. Usos nocionales

#### 3.2.2.11.3.1. Usos divergentes

*Usos comunes del francés y el español*

1. Las preposiciones *sur* y *sobre* anuncian el tema o el asunto del que se trata, equivalen a *acerca de*:

Il nous a donné des renseignements **sur** ce sujet

Nos ha dado información **sobre** este asunto

أعطانا معلومات حول هذا الموضوع

La lengua árabe emplea ظرف / *el adverbio حول*.

La semejanza en el citado significado nocional de *sur* y *sobre* del francés y el español supone indudablemente una ventaja para el aprendiz tunecino francófono que se apoya en el sistema prepositivo de su L2 previamente aprendido. Sin embargo, hay posibles riesgos de equivocaciones en la lengua española si el discente tiene como marco de referencia su L1.

*Usos propios del árabe*

1. La forma prepositiva على denota el medio de locomoción:

رأيت حفيدك مارا على دراجة

He visto pasar a tu nieto en bicicleta

J'ai vu passer ton petit-fils à bicyclette

---

<sup>260</sup> Remitimos al lector al apartado 3.2.2.5. de la preposición *en*.

2. Señala el modo o la manera de hacer alguna cosa:

لبست قميص النوم على قفاه

Se ha puesto su camisa de dormir al revés

Elle a mis sa chemise de nuit à l'envers

#### *Usos propios del español*

1. *Sobre* expresa la aproximación a una cantidad determinada:

Este viaje costará **sobre** los dos mil euros por persona

سيكلف هذا السفر حوالي ألفي أورو للفرد الواحد

Ce voyage coûtera environ deux milles euros par personne

Vemos que el árabe usa el nombre *حوالي* que significa *casi*, mientras que el francés emplea el adverbio *environ* que también significa *casi*.

Este uso nocional específico de la forma *sobre* del español podría resultar conflictivo para el alumno que se basa en la referencia de su L1 y/o L2; por lo que debe prestarle especial atención porque no lo denotan ni el árabe moderno ni el francés en la preposición contrastada.

#### 3.2.2.11.4. Análisis de los datos obtenidos a raíz del contraste de *على*, *sur* y *sobre*

El análisis comparado de lo similar y de lo divergente en los valores que expresan las partículas prepositivas *على*, *sur* y *sobre* nos ha brindado un conjunto de informaciones que cambian dependiendo del nivel de uso estudiado.

Los datos obtenidos del cotejo de los sentidos temporales de *sobre* y de sus equivalentes *على* y *sur* del árabe y el francés vienen resumidos en el cuadro que reflejamos a continuación:

Usos temporales	على	sur	sobre
Total de usos	1	/	1
Usos propios del árabe	1		
Usos propios del español	1		

**Tabla n°62: Cotejo de los usos temporales de *على*, *sur* y *sobre***

Lo primero que salta a la vista es la falta total de correspondencia entre el árabe moderno, el francés y el español en la forma contrastada. Ello se explica por el hecho de que la lengua árabe emplea la forma *على* en una sola ocasión con valor temporal sin coincidir ni con el francés ni con el español, mientras que la lengua de Cervantes denota

un único significado temporal de *sobre* sin parecido en la L1 ni en la L2 de los alumnos tunecinos de la Secundaria frente a la ausencia de usos de índole temporal para la forma francesa *sur*.

Pero cabe puntualizar que el francés y el español coinciden en el uso respectivo de las mismas preposiciones *à* y *a* cuando la partícula *على* expresa un valor temporal propio a ella “la hora de un suceso”, que señalamos anteriormente.

En cambio, los resultados son completamente diferentes en el campo de uso espacial:

Usos espaciales	على	sur	sobre
Total de usos	1	1	1
Usos comunes del árabe, francés y español	1		

**Tabla nº63: Cotejo de los usos espaciales de *على*, *sur* y *sobre***

Como ve el lector, la coincidencia entre *على*, *sur* y *sobre* es plena. En efecto, registramos un solo valor espacial totalmente similar entre las citadas preposiciones del árabe, del francés y del español.

En lo que se refiere a la dimensión nocional del discurso, obtuvimos los datos siguientes:

Usos nocionales	على	sur	sobre
Total de usos	2	1	2
Usos comunes del francés y el español	1		
Usos propios del árabe	2		
Usos propios del español	1		

**Tabla nº64: Cotejo de los usos nocionales de *على*, *sur* y *sobre***

Como observamos, el francés utiliza la forma *sur* en una sola ocasión con valor nocional y es en el que coincide con *sobre* del español. Sin embargo, esa semejanza francés-español es parcial puesto que el análisis contrastivo ha revelado otro sentido nocional propio de *sobre* que no denota la L2 de los alumnos tunecinos en la forma estudiada.

Cabe destacar asimismo que la coincidencia árabe-español y árabe-francés es nula puesto que los datos revelan dos significados propios de la forma preposicional *على* que no coinciden ni con *sur* ni con *sobre*.

Conviene señalar, por otro lado, que el francés y el español usan respectivamente la misma preposición *à* y *a* cuando el árabe utiliza *على* con valor propio denotando “la manera”.

De lo dicho anteriormente, se desprende que *على*, *sur* y *sobre* son lexicalmente polisémicas aunque, hay que puntualizar que las formas del árabe y del español están más cargadas de sentidos léxicos con respecto a su homóloga francesa *sur*. Dicho de otra manera, los valores de *على* y de *sobre* abarcan los campos de uso temporal, espacial y nocional mientras que la forma *sur* señala solamente valores de carácter locativo y nocional. Por otra parte, conviene apuntar que *على* y *sobre* tienen un número total equitativo de usos temporales y nocionales, mientras que en la dimensión espacial las tres formas *على*, *sur* y *sobre* tienen un número equitativo de usos. Asimismo, notamos a raíz del cotejo que en el campo de uso nocional *على* y *sobre* van más cargadas de sentidos con respecto a su correspondiente monosémica *sur* del francés.

El significado de *على*, *sur* y *sobre* incumbe solamente el nivel léxico del discurso sin indicar valores de orden gramatical.

Por último, constatamos que la forma española *sobre* equivale en el árabe y en el francés respectivamente no solo a las partículas *على* y *sur*, sino que puede ser traducida por otros elementos oracionales:

Preposición del español	Equivalentes en el árabe	Equivalentes en el francés
sobre	la preposición <i>على</i> el adverbio <i>نحو</i> el adverbio <i>حول</i> el nombre <i>حوالي</i>	la preposición <i>sur</i> la preposición <i>vers</i> el adverbio <i>environ</i>

**Tabla nº65: Los equivalentes de la preposición *sobre* del español en el árabe y en el francés**

Inversamente, en el árabe moderno y en el francés ocurre lo mismo, es decir, distintas formas españolas y francesas equivalen a *على*, asimismo formas españolas y árabes corresponden a la partícula francesa *sur*. Todos esos datos vienen detallados en las dos tablas que vienen a continuación.



Preposición del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
على	la preposición sobre la preposición a la preposición en	la preposición sur la preposición à

**Tabla nº66: Los equivalentes de la preposición على del árabe en el español y en el francés**

Observamos que los homólogos de على en el español y en el francés son exclusivamente preposiciones.

Preposición del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe
sur	la preposición sobre	la preposición على el adverbio حول

**Tabla nº67: Los equivalentes de la preposición sur del francés en el español y en el árabe**

### 3.3. A modo de conclusión

En las páginas anteriores, hemos realizado un estudio contrastivo de la preposición y su uso en el árabe moderno, en el francés y en el español con el cometido de rastrear e indagar lo común y lo divergente entre esos tres idiomas, siendo respectivamente primera lengua del alumno tunecino de la enseñanza media, su segunda lengua y el idioma extranjero que está en proceso de aprendizaje.

Consideramos que un cotejo previo de las lenguas citadas supone una vía válida y bastante útil tanto para poder diagnosticar las áreas que podrían resultar dificultosas para el aprendiz como para formular explicaciones que nos aclararán los motivos de los errores reales o concretos de usos prepositivos en que nos centraremos más adelante.

En este sentido, a raíz del estudio comparativo tratamos de sentar las bases del análisis de errores preposicionales, objeto del capítulo siguiente del trabajo.

Dedicamos el primer apartado del capítulo 3 a una breve revisión teórica sobre el surgimiento del método científico de Análisis Contrastivo y los conceptos en que se fundamenta junto con algunas anotaciones sobre su declive a finales de los setenta.

El AC, rama de la lingüística contrastiva<sup>261</sup>, se desarrolla en el contexto de la teoría conductista y el paradigma del estructuralismo, es un procedimiento metodológico que se emplea para comparar los sistemas lingüísticos de la L1 del alumno y de la lengua objeto (L2).

La llamada hipótesis del AC concibe el aprendizaje de la L2 como una actividad de formación de hábitos. Dicho proceso está condicionado tanto a nivel lingüístico como cultural por los patrones de la primera lengua del aprendiz, esto es, se asume que la L2 se aprende solo a través del sistema de la L1.

La hipótesis contrastiva de Lado (1957) postula que 1) las estructuras parecidas entre la L1 y la L2 se aprenden enseguida y facilitan el aprendizaje gracias a la transferencia positiva. En contrapartida, las diferencias entre ellas son la causa principal e incluso la única de las dificultades o errores en la lengua objeto; en este caso se habla de interferencia.

La L1, pues, podría tanto facilitar como impedir la adquisición de la L2.

---

<sup>261</sup> Como hemos descrito anteriormente, la lingüística contrastiva es subdisciplina de la Lingüística Aplicada, esta última caracterizada por la resolución de problemas prácticos relativos al lenguaje y con una clara vocación empírica, se sitúa en una posición intermedia entre teoría lingüística y práctica didáctica.

2) el análisis de contrastes tiene un objetivo didáctico práctico que consiste en mejorar la enseñanza de la L2 con la preparación de la programación y el diseño de materiales didácticos a raíz de los resultados obtenidos del cotejo detallado.

Otro aspecto que tenemos en cuenta en nuestro breve recorrido teórico, es la distinción de dos versiones “fuerte” y “débil” del AC. La primera sostenía que a través de un contraste sistemático y detallado de la L1 y de la L2 se podrían identificar las áreas de dificultad y con ello predecir los errores que cometerá el alumno en la lengua objeto.

La vertiente fuerte, poco realista e impracticable, fue objeto de numerosas críticas dio paso a su sucesora la versión débil del AC que, a su vez, se fundamenta en una hipótesis explicativa sin pretender pronosticar las trabas con las que se enfrentaría el aprendiz y presenta solo unas sugerencias o explicaciones sobre posibles causas de los errores.

El primer apartado se cierra con la exposición de las diversas críticas formuladas contra el modelo de AC. En efecto, la hipótesis contrastiva fue atacada en los setenta por muchos estudiosos que cuestionaban la fiabilidad de ese enfoque así como su verdadera aplicabilidad a los problemas prácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La consideración de la interferencia de la L1 como única fuente del error, la ignorancia de las áreas de similitud entre la L1 y la L2, su carácter reduccionista por interesarse por el componente lingüístico dejando de lado el componente humano, la predicción de dificultades que no aparecían de hecho, la concepción del aprendizaje de un idioma extranjero como un comportamiento automático, previsible que depende exclusivamente de los hábitos de la L1, todos esos factores entre otros, apresuraron la caída del AC.

A pesar de las críticas, hay que reconocer, desde nuestro punto de vista, que el modelo de AC fue pionero e innovador puesto que fue la primera disciplina científica que inauguró una línea de investigación centrada de un modo directo en el alumno de idiomas extranjeros y en las trabas que puede conllevar el proceso de aprendizaje.

Debido a ello, nos hemos valido de los supuestos de la ciencia contrastiva en su versión débil como base al cotejo prepositivo entre el árabe, el francés y el español que constituye la segunda parte del capítulo 3.

En el apartado 3.2.1. hemos reflejado una serie de aclaraciones antes de comenzar nuestro estudio comparativo, esto es, la labor de análisis de las preposiciones y sus usos no podría llevarse a cabo sin un planteamiento teórico previo. En efecto, hemos informado en primer lugar sobre los propósitos del cotejo, también hemos intentado

justificar los criterios manejados para la selección del corpus de preposiciones objeto del contraste así como el planteamiento metodológico adoptado para nuestro estudio.

Dada la falta de trabajos de índole académica que aborden el tema de las preposiciones con una perspectiva didáctica de esos elementos oracionales a aprendices tunecinos escolarizados en la Enseñanza Secundaria, el corpus de preposiciones es una propuesta propia. Dicho de otro modo, nos basamos al fijar la lista de preposiciones contrastadas en árabe, francés y español en la frecuencia de su aparición en los manuales de español que se usan en el aula tunecina y en una serie de manuales representativos de los distintos enfoques de enseñanza del ELE. Hemos recurrido también al estudio de Benítez (1990) sobre la adquisición y uso de la partícula preposicional en el texto escrito del niño español, alumno de la Enseñanza General Básica; así como consultamos el estudio de Campillos Llanos (2014) sobre la frecuencia de aparición de la preposición en un corpus oral de universitarios extranjeros de español de niveles A2 y B1 del MCER, que estudiaban en Madrid mediante convenios internacionales.

Nos apoyamos, por otra parte, en un criterio de semejanza formal de las preposiciones *a, de, en* y *entre* que son exactamente igual en francés y en español.

Aplicando los criterios arriba citados, presentamos la selección de las formas *a, con, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por* y *sobre*.

Fieles a la teoría prepositiva de Pottier (1962), nos apoyamos en el estudio contrastivo práctico, que ocupa el punto 3.2.2., en su triple división en el discurso de los usos prepositivos en temporales, espaciales y nocionales junto con la hipótesis estructural de índice funcional de Tesnière (1988), de aquí los llamados usos funcionales o formales de las partículas prepositivas. También entablamos una división propia de esas cuatro clases de relaciones o valores en usos comunes, usos aparentemente comunes y usos divergentes.

Establecemos, a partir de la ejemplificación, los diferentes sentidos léxicos y estructurales que se atribuyen a las preposiciones del español que conforman nuestro corpus, cuidadosamente comparadas con sus correspondientes en el árabe y francés.

Cabe puntualizar que para llevar a cabo los ejemplos de usos prepositivos en que se basa nuestro estudio comparativo, aunque son una elaboración propia, hemos tomado como punto de referencia varias gramáticas normativas y estudios en árabe, en francés y en español que indicamos en las fuentes bibliográficas.

Asimismo, contamos tanto con nuestra propia competencia lingüística y gramatical como hablante nativa del árabe con el francés como segunda lengua así como con nuestra propia experiencia y formación personal como docente de lengua española.

Conviene mencionar que no era nuestra intención establecer o describir todos y cada uno de los valores posibles de las preposiciones contrastadas en árabe moderno, francés y español. Limitamos, pues, nuestro cotejo a los más básicos y generales, dado que nuestro estudio está exclusivamente centrado en alumnos en estadios iniciales de aprendizaje del ELE.

Aunque nuestra labor es exhaustiva, han quedado fuera de esta indagación las locuciones prepositivas, expresiones idiomáticas, regímenes preposicionales, etc., que a pesar de su íntima relación con el tema de nuestra investigación, merecen dedicarles otro estudio específico.

El análisis contrastivo de los valores y usos de las preposiciones árabes, francesas y españolas que llevamos a cabo en ese apartado ha demostrado que no se puede dar una conclusión única y general para todas las preposiciones ya que como hemos visto a lo largo de esa parte del trabajo los resultados obtenidos varían según las preposiciones contrastadas y según los campos de uso: temporal, espacial, nocional y funcional.

Otra constatación de mayor relevancia a la que llegamos a partir del cotejo minucioso es que nadie puede negar la multiplicidad de usos que las preposiciones del árabe moderno, del francés y del español son capaces de expresar en el discurso.

Conviene destacar que en el francés y en el español el significado preposicional abarca los niveles léxico y funcional-gramatical del discurso mientras que las partículas prepositivas del árabe, como pudimos averiguar en el punto 3.2.2., denotan tan solo sentidos temporales, espaciales y nocionales del plano semántico sin presentar contenido sintáctico-formal.

Así pues, vienen resumidos a continuación los distintos datos que ha revelado el estudio comparativo de los usos tanto léxicos como funcionales de las formas prepositivas de la L1 del alumno tunecino de la Secundaria, de su L2 y del español idioma extranjero que está aprendiendo.

Empezamos por reflejar los resultados del nivel léxico:

- Tanto en el caso de las preposiciones *إلى*, *à* y *a* como de las formas *من*, *de* y *de* notamos que la semejanza entre los usos prepositivos del francés y el español es mayor a la del árabe y el español en los tres campos de uso: temporal, espacial y nocional.

Conviene puntualizar que el cotejo de los valores nocionales de *إلى* del árabe y de sus homólogas *à* del francés y la *a* española ha demostrado que la correspondencia árabe-español y árabe-francés es nula dado que no se señala contenido conceptual para la primera lengua.

Cabe destacar asimismo que el estudio contrastivo de los valores locativos de *من* del árabe moderno, *de* del francés y la forma española *de* ha revelado que hay semejanza absoluta francés-español mientras que en el plano nocional observamos que el árabe coincide más con el francés que con el español.

- En lo que atañe a las partículas árabe *منذ*, la francesa *depuis* y la forma *desde* del español observamos que hay semejanza absoluta en el contenido temporal de las citadas formas. En contrapartida, las cosas cambian en el nivel de uso espacial en la medida en que, por un lado, hay ausencia total de correspondencia árabe-español y francés-español dado que registramos tres sentidos propios de la forma *desde* frente a un contenido locativo nulo para *منذ* y *depuis*. Y, por otro lado, destaca la semejanza absoluta entre el francés y el árabe ya que ambos idiomas coinciden al 100% en el uso respectivo de la partícula *de* y su equivalente árabe *من* para denotar los tres valores espaciales específicos de la lengua extranjera.

Conviene puntualizar asimismo, que *منذ*, *depuis* y *desde* no expresan valores nocionales.

- En lo que concierne a las preposiciones *في*, *en* y *en* notamos que hay más convergencia entre el árabe moderno y el español que entre el francés y el español en el contenido temporal y espacial, mientras que en la dimensión nocional del lenguaje hay más analogías entre los sentidos del francés y el español que entre el árabe y el español.

- En el caso de las partículas prepositivas *لـ*, *pour* y *para* observamos en el plano temporal que la semejanza árabe-español es absoluta dado que *لـ* y *para* presentan una plena correspondencia en su contenido temporal, mientras que la similitud francés-español y francés-árabe es parcial.

En contrapartida, en el nivel de uso espacial los datos cambian por completo puesto que la semejanza francés-español es absoluta frente a la correspondencia nula árabe-español y árabe-francés.

Hay que destacar que no se señalan sentidos locativos para la forma árabe *لـ*. También vimos en el plano nocional que hay más coincidencia del árabe con el francés y viceversa que con el español.

- En lo que se refiere a las formas contrastadas *par* y *por* notamos tanto en el nivel de uso temporal como espacial que hay semejanza parcial francés-español frente a la correspondencia nula árabe-español y árabe-francés.

Cabe apuntar que el cotejo efectuado no señala valores temporales ni locativos para la forma *par* del árabe moderno. En cambio, en la dimensión nocional del discurso hay más semejanza árabe-español que francés-español y notamos además que el árabe coincide solo con el español y no se da la coincidencia árabe-francés.

- El cotejo de los significados de índole temporal de *sobre* y de sus equivalentes *على* del árabe y *sur* del francés ha revelado que hay correspondencia nula entre la L1 del alumno tunecino, su L2 y el español, idioma ajeno que está en fases iniciales de su aprendizaje en el aula de la Secundaria tunecina. Salta a la vista también la ausencia de usos temporales para la forma francesa *sur*.

Inversamente, en el plano locativo los datos son completamente distintos ya que hay semejanza absoluta árabe-francés-español en las citadas formas contrastadas.

Por otro lado, observamos en el nivel de usos nocionales que hay coincidencia parcial francés-español frente a la coincidencia nula entre árabe-español y entre árabe-francés.

- En lo que se refiere a las preposiciones *con*, *entre* y *hacia* del español, recordamos que dichas tres formas no tienen equivalentes directos en el sistema preposicional de la primera lengua del discente tunecino (el árabe moderno), sino que corresponden respectivamente a *la partícula de compañía مع* y a *los adverbios نحو و بين*. En el francés, en cambio, sí tienen los siguientes equivalentes preposicionales: *avec*, *entre* y *vers*.

Por tanto, hemos podido constatar, a raíz del cotejo efectuado, que hay correspondencia preposicional cero entre el árabe moderno y el español y entre el árabe y francés para las partículas *con*, *entre* y *hacia* en los tres campos de uso temporal, espacial y nocional del nivel léxico del discurso.

En el caso de las formas comparadas *avec* y *con* deducimos que no hay semejanza francés-español en el plano temporal, ello se explica por el hecho de que registramos un sentido propio de la forma *con* frente a un contenido temporal nulo para la forma francesa *avec*. En cambio, ambos idiomas coinciden en no expresar valores de índole espacial.

En cuanto al campo de uso nocional, observamos que hay coincidencia parcial francés-español en la forma analizada.

- En el caso de las preposiciones *entre* y *entre* del francés y el español constatamos en el plano temporal que hay coincidencia absoluta entre la L2 de los alumnos tunecinos y la

lengua extranjera que están aprendiendo, mientras que en los campos de uso espacial y nocional hay semejanza parcial francés-español.

- En lo que concierne al par de preposiciones comparadas *vers* y *hacia* hay semejanza parcial francés-español en el nivel temporal del lenguaje y, en cambio, en el plano de uso espacial notamos que hay una coincidencia total entre las citadas formas.

Fijándonos en los significados de orden nocional, hemos podido constatar que *vers* y *hacia* no presentan coincidencias dado que no registramos contenido conceptual para la primera forma, la francesa, mientras que *hacia* denota un valor propio.

- A pesar de los leves contrastes que existen entre los usos de las preposiciones del árabe moderno, francés y el español anteriormente analizadas, es conveniente resaltar que las formas *حتى*, *jusque* y *hasta* presentan una correspondencia sistemática en sus valores temporales, espaciales y nocionales. Hemos de apuntar que supone el único caso en el que registramos una semejanza absoluta, plena en el contenido prepositivo léxico de la primera lengua del discente tunecino de la enseñanza media, de su segunda lengua y del español lengua extranjera.

Siempre en el nivel semántico del lenguaje, hemos constatado a raíz del examen minucioso de los usos de las preposiciones del español y de sus homólogos preposicionales en el árabe moderno y en el francés que todas las formas contrastadas de las citadas tres lenguas sin excepciones denotan contenidos léxicos; pero queremos destacar que ello no quiere decir que todas esas partículas abarcan los tres campos de uso temporal, espacial y nocional.

\*Las preposiciones que expresan valores de las tres dimensiones discursivas temporal, espacial y nocional son:

- en el árabe: *على و حتى، في، من*

- en el francés: *à, de, en, entre, jusqu'e, par y pour*

- en el español: *a, de, en, entre, hacia, hasta, para, por y sobre*

\*Las formas que denotan usos de índole temporal y espacial, sin presentar contenido nocional:

- en el árabe: *إلى*

- en el francés: *vers*

- en el español: *desde*

\*Las partículas preposicionales que tienen significado temporal y nocional, pero no espacial:

- en el árabe: *ل*



- en el español: *con*

\*Las preposiciones que expresan un contenido espacial y nocional sin denotar valor temporal:

- en el francés: *sur*

\*Las formas con contenido exclusivamente temporal sin presentar usos de índole espacial ni nocional:

-en el árabe: منذ و من

- en el francés: *depuis*

\*Y, por último, están las preposiciones con significado solo nocional, ni temporal ni espacial:

- en el árabe: ٴ

- en el francés: *avec*

Por lo tanto, nueve preposiciones del español de las once de nuestro corpus abarcan los tres campos de uso temporal, espacial y nocional frente a cuatro del árabe moderno y siete formas del francés.

A raíz de lo expuesto hasta ahora, es una evidencia, pues, que el grado de polisemia léxica no es equitativo entre las preposiciones del árabe, del francés y del español y ni siquiera es igual entre las preposiciones de un mismo idioma.

Reflejamos en lo que sigue los datos que nos ha brindado el estudio contrastivo sobre la variabilidad del grado de la polivalencia significativa según las preposiciones contrastadas de la L1 de los aprendices tunecinos, de su L2 y del español lengua extranjera y según el campo de uso estudiado:

- En lo que concierne a las preposiciones إلى, à y a, observamos que las formas francesa y española presentan el mismo grado de polisemia léxico-temporal, siendo ambas más cargadas de contenido temporal en relación con su correspondiente إلى del árabe moderno.

En los campos de uso espacial y nocional, en cambio, la à francesa tiene un contenido más denso que las formas a del español y إلى del árabe. Cabe destacar que no registramos contenido nocional para la forma إلى.

- La preposición española *de* está más cargada de sentidos temporales y nocionales con respecto a sus homólogas من del árabe y la *de* francesa, mientras que en la dimensión locativa observamos que la forma *de* del francés y la partícula *de* del español presentan

un contenido equitativo o mismo grado de polivalencia superando el número de usos espaciales de من de la lengua semítica.

- Constatamos que la preposición *desde* es lexicalmente más polivalente que منذ / منذ y que la forma francesa *depuis* dado que denota usos de índole tanto temporal como espacial mientras que las citadas formas del árabe y francés tienen solo contenido temporal.

Conviene puntualizar que ni منذ / منذ, *depuis* ni *desde* expresan valores nocionales.

En el nivel temporal منذ / منذ, *desde* y *depuis* presentan un contenido equitativo con dos valores cada una mientras que en el campo espacial *desde* tiene un contenido polivalente frente a un significado nulo para منذ / منذ y *depuis*.

- En lo que se refiere al triplete في, *en* y *en* analizado, notamos que la partícula árabe في tiene un contenido temporal y espacial más denso que sus correspondientes francesa y española. En contrapartida, en el campo de uso nocional destaca el significado más polivalente o cargado de la forma *en* del español con respecto a sus correspondientes prepositivos árabe y francés.

- En el caso de las partículas لـ, *pour* y *para* observamos en el plano de uso temporal que dichas tres formas del árabe, del francés y del español presentan un contenido equitativo con dos valores cada una.

En la dimensión locativa, en cambio, *pour* del francés y *para* del español tienen un número igual de significados, ambas formas son monosémicas, frente a un contenido nulo para su homóloga árabe.

A nivel nocional, لـ y *pour* presentan el mismo grado de polivalencia estando asimismo más cargadas de significado nocional con respecto a su homóloga española *para*.

- La preposición *por* del español tiene un contenido temporal más denso que su correspondiente francesa *par*, frente a un contenido nulo para بـ del árabe en la misma dimensión discursiva.

En el nivel espacial, *par* del francés y *por* del español presentan el mismo grado de polisemia mientras que registramos un contenido locativo nulo para la forma بـ del árabe.

En el campo de uso nocional, notamos que la preposición *por* del español está más cargada de sentidos en comparación con sus equivalentes بـ y *par* de la L1 de los alumnos tunecinos y de su L2.

- Las formas على del árabe y *sobre* del español están más cargadas de significados léxicos en relación con su homóloga *sur* del francés. En efecto, los valores de على y de

*sobre* abarcan los planos de uso temporal, espacial y nocional mientras que la forma *sur* señala solamente valores de carácter locativo y nocional.

Asimismo, conviene apuntar que *على* y *sobre* tienen un número equitativo de sentidos temporales y nocionales, mientras que en la dimensión espacial *على*, *sur* y *sobre* tienen un número equitativo de usos. Por otro lado, notamos a raíz del cotejo que en el campo de uso nocional *على* y *sobre* van más cargadas de significados con respecto a su correspondiente monosémica *sur* del francés.

- Notamos que la preposición *con* está más cargada de significado léxico con respecto a su equivalente francesa *avec* dado que abarca los planos de uso temporal y nocional mientras que *avec* solo presenta un contenido nocional.

Recordamos que ni *con* ni *avec* tienen valores espaciales.

En el plano temporal la forma *con* es monosémica frente al contenido nulo de su homóloga *avec* del francés y en el nivel nocional del discurso la preposición *con* va más cargada de significados con respecto a *avec*.

- *Entre* del español tiene un contenido semántico espacial y nocional más denso que el de su correspondiente francesa *entre*, mientras que en el nivel temporal del discurso *entre* del francés y *entre* del español tienen el mismo número de usos.

- En lo que concierne a *vers* y *hacia*, ambas formas se caracterizan por su polisemia semántica. Sin embargo, hay que destacar que la preposición española *hacia* tiene un contenido léxico más polivalente que la forma francesa *vers* ya que denota usos que abarcan las tres dimensiones discursivas temporal, espacial y nocional, mientras que la partícula *vers* expresa significados de índole temporal y locativa solamente.

En efecto, *vers* y *hacia* denotan un número equitativo de usos de índole temporal y espacial. En cambio, en la dimensión nocional del discurso salta a la vista el contenido cero de *vers* frente al significado monosémico de *hacia*.

- El cotejo de *حتى*, *jusque* y *hasta* nos ha revelado que esas tres formas de tres idiomas diferentes (árabe, francés y español) presentan un grado exactamente igual de multiplicidad semántica o significativa ya que tienen un contenido temporal, espacial y nocional equitativo.

Sumando el número general de los usos temporales, espaciales y nocionales de las formas contrastadas del español, del árabe moderno y del francés, llegamos a la conclusión de que las siguientes preposiciones son lexicalmente las más polisémicas:

-en la lengua española: *de* y *a*

-en la lengua árabe: *من* y *في*

-en la lengua francesa: *à* y *de*

Además de estar caracterizada por la polisemia, la preposición es capaz de entablar otro tipo de relaciones semánticas: la sinonimia.

Ahora bien, hemos podido comprobar, a raíz del cotejo que ocupa el punto 3.2.2., que son numerosos los casos en que se pueden emplear indistintamente o con muy escasa alteración de sentido dos preposiciones o más.

Así pues, tanto en el español como en el árabe y francés es posible la conmutación de las preposiciones para describir una misma situación o realidad.

Por ejemplo, en un enunciado como “*Llegará sobre las seis*”, la idea de tiempo aproximado podría expresarse en español por la preposición *hacia*.

Lo mismo ocurre en el árabe moderno, esto es, para indicar el final temporal de una acción, entre otros ejemplos, es posible el uso de las dos formas *حتى* y *إلى*:

“*تكون مكتبة الجامعة مفتوحة من يوم الإثنين إلى يوم السبت*” (La biblioteca de la universidad está abierta de lunes a sábado).

Semejante caso en el francés que emplea *à* y *pour* para indicar el límite temporal de un plazo en el futuro:

On a remis la réunion *à / pour* la semaine prochaine (Se ha aplazado la reunión *para* la semana próxima).

Conviene destacar, aunque con mucha cautela, que el sistema preposicional del árabe es menos flexible y sutil que el del francés o del español. Ello se explica por el hecho de que registramos un número reducido de formas árabes permutables a lo largo del cotejo efectuado frente a los casos más numerosos de intercambio preposicional entre las partículas francesas y las españolas.

Aunque no es el objetivo de la presente investigación describir todos los casos posibles de sinonimia preposicional, nos pareció imprescindible referirnos, aunque brevemente, a ese fenómeno para que docente y estudiante le presten atención en el aula tunecina de español<sup>262</sup>.

En el campo sintáctico-funcional, igual que en la dimensión léxica del discurso, los resultados del análisis comparativo varían según las formas analizadas.

---

<sup>262</sup> Para tener una idea más exhaustiva sobre los casos en que las preposiciones del español se pueden utilizar indiferentemente, véase, entre otros, el apartado de “Estudio comparado de las preposiciones” en Fernández López, M. C. (1999:55-73).

Puntualizamos asimismo que no registramos usos formales para ninguna de las partículas prepositivas del árabe moderno objeto del cotejo efectuado. Sin embargo, sí las preposiciones del español y del francés aportan contenido gramatical, aunque no todas lo hacen.

En efecto, tanto en el español como en el francés solo cuatro formas de las once de nuestro corpus analizado expresan valores de índole estructural-formal; se trata de:

*a/ à, con/ avec, de/ de y por/ par.*

A raíz del cotejo, observamos que la forma española *a* indica más valores formales que su equivalente francesa *à*. En cambio, pasa completamente lo contrario con las preposiciones *de* del español y *de* francesa, ya que la primera forma es unifuncional mientras que la segunda es índice de dos funciones gramaticales.

Por otro lado, deducimos que hay correspondencia funcional plena o absoluta entre las formas *avec/con* y *par/por* del francés y el español.

También concluimos que hay semejanza formal nula entre el árabe y el español y el árabe y el francés en las formas estudiadas.

De lo dicho, se desprende que las preposiciones se dividen en dos tipos: las léxicas (o significativas) y las léxicas-gramaticales (o significativas-funcionales).

A estas observaciones, sumamos que el análisis contrastivo es pues puro reflejo de la dicotomía *significado léxico* y *significado funcional* –*gramatical* de la preposición, que defendemos en nuestra propuesta conceptual de esa partícula<sup>263</sup>.

Hemos podido averiguar a lo largo del cotejo realizado cómo una misma preposición (por ejemplo *a* del español o *a* del francés) expresa un significado léxico (temporal, espacial, nocional) en un contexto determinado de uso e indica en otro contexto una función gramatical. En efecto, ambos contenidos semántico y funcional vienen condicionados por los elementos del contorno regente y regido y por el tipo de relación que el hablante quiere expresar.

Por lo tanto, se confirma nuestra concepción de la preposición de que es un lexema evidentemente polisémico y polifuncional en el discurso.

Notamos además en todos los ejemplos de usos prepositivos, sean léxicos o funcionales, presentados en el punto 3.2.2. que la preposición sirve de enlace entre dos partes de un enunciado u oración. La parte introducida por la preposición está subordinada a la

---

<sup>263</sup> Véase el apartado 2.2. de nuestro estudio en que viene reflejada detalladamente la concepción preposicional que postulamos.

primera y la completa. O sea, si quitamos la preposición no tendremos una coherencia significativa ni sintáctica y sería imposible relacionar ambos elementos, no podemos prescindir de ella para construir un enunciado.

El análisis contrastivo efectuado es pues una concretización o aprobación de lo que postulamos en nuestra metodología prepositiva en el punto 2.2., lo cual demuestra que nuestra concepción de ese elemento oracional está acertada.

Otra constatación relevante, a que hemos llegado a raíz del cotejo llevado a cabo, es que tanto las preposiciones del español como las del francés, dependientemente de la forma analizada, tienen tres tipos de equivalentes en los idiomas árabe y francés y en el español y árabe respectivamente:

- 1- una determinada preposición o más de una (equivalente preposicional).
- 2- y/u otra categoría de palabras que no es preposición: adverbio, conjunción, sustantivo, etc. (equivalente no preposicional).
- 3- y/o no tiene equivalente (equivalente nulo).

Conviene precisar que en el árabe moderno no se presentan los citados tres casos de correspondencias. En efecto, todas las preposiciones de la lengua semítica analizadas tienen, sin excepciones, como equivalentes tanto en el español como en el francés exclusivamente preposiciones y solamente las dos partículas *في* y *بـ* tienen además de los homólogos prepositivos, un equivalente nulo.

Reflejamos en lo que sigue los distintos equivalentes de las formas prepositivas del español en el árabe moderno y en el francés (L1 y L2 de los aprendices tunecinos) que nos ha brindado el estudio contrastivo:

Preposiciones del español	Equivalentes en el árabe moderno	Equivalentes en el francés
a	la preposición إلى la preposición على la preposición في la preposición لـ la preposición بـ el adverbio عند	la preposición à la preposición par la preposición après el adverbio interrogativo combien Ø

	el adverbio temporal بعد el nombre irregular ذو el nombre interrogativo ما + pronombre هو Ø	
Con	la partícula de compañía مع la preposición في la preposición بـ el adverbio عند el nombre رغم el nombre irregular ذو la conjunción condicional إن إن	la preposición avec la preposición à la preposición malgré la locución conjuntiva bien que el pronombre relativo qui + el núcleo verbal “contenir” la conjunción condicional si Ø
De	la preposición من la preposición في la preposición لـ el adverbio de tiempo عندما + كان el nombre irregular ذو y su variante ذا conjunción condicional إن conjunción condicional لو Ø	la preposición de la preposición à la preposición en el adverbio de tiempo quand+être conjunción condicional si
Desde	las preposiciones منذ y منذ la preposición من	la preposición depuis la preposición de
en	la preposición في la preposición إلى la preposición على la preposición من la preposición بـ el adverbio temporal بعد	la preposición en la preposición à la preposición dans la preposición par la preposición sur

	Ø	
Entre	el adverbio بين el adverbio عند la preposición من Ø	la preposición <i>entre</i> la preposición <i>de</i> la preposición <i>parmi</i> la preposición <i>chez</i>
Hacia	el adverbio نحو el adverbio de tiempo خلال	la preposición <i>vers</i> la preposición <i>à</i> la preposición <i>pour</i>
Hasta	la preposición حَتَّى	la preposición <i>vers</i>
Para	la preposición لـ la preposición إلى la preposición بـ	la preposición <i>pour</i> la preposición <i>à</i> la preposición <i>avant</i>
Por	la preposición بـ la preposición في la preposición لـ la preposición لـ + el sustantivo مَدَّة la preposición من el adverbio de tiempo خلال el adverbio نحو el nombre عوضا + la preposición عن el núcleo verbal بحث + la preposición عن أما harf tafṣīl / حرف تفصيل la conjunción de condición إن Ø	la preposición <i>par</i> la preposición <i>à</i> la preposición <i>dans</i> la preposición <i>pour</i> la preposición <i>envers</i> el núcleo verbal “ <i>chercher</i> ” locución conjuntiva <i>au cas où</i> locución prepositiva <i>quant à</i> Ø
Sobre	la preposición على el adverbio نحو el adverbio حول el nombre حوالي	la preposición <i>sur</i> la preposición <i>vers</i> el adverbio <i>environ</i>



**Tabla nº68: Los equivalentes de las preposiciones del español de nuestro corpus en las lenguas árabe y francesa**

Observamos que para cada preposición analizada del español, a excepción de *hasta*, hay más de un equivalente, preposicional o no, en el árabe moderno y en el francés.

Puesto que nuestro análisis contrastivo es tripartito o tridireccional, cabe reflejar también los equivalentes de las partículas prepositivas francesas en el español y en el árabe así como aquellos homólogos de las formas árabes en el español y en el francés.

Preposiciones del francés	Equivalentes en el español	Equivalentes en el árabe moderno
À	la preposición <i>a</i> la preposición <i>en</i> la preposición <i>para</i> la preposición <i>de</i> la preposición <i>con</i> Ø	la preposición إلى la preposición على la preposición في la preposición لـ la preposición بـ el adverbio عند el nombre irregular ذو y su variante ذي Ø
Avec	la preposición <i>con</i>	la partícula de compañía مع la preposición بـ
De	la preposición <i>de</i>	la preposición من la preposición لـ la preposición في el nombre irregular ذو Ø
Depuis	la preposición <i>desde</i>	las preposiciones منذ y منذ
en	la preposición <i>en</i> la preposición <i>a</i> la preposición <i>de</i>	la preposición في la preposición إلى Ø

	Ø	
Entre	la preposición <i>entre</i>	el adverbio بين
Vers	la preposición <i>hacia</i>	el adverbio نحو
Jusque	la preposición <i>hasta</i>	la preposición حَتَّى
Pour	la preposición <i>para</i> la preposición <i>por</i>	la preposición لِ la preposición إلى la preposición بِ el adverbio نحو el nombre + بدلا la preposición عن
Par	la preposición <i>por</i> la preposición <i>en</i>	la preposición بِ la preposición في la preposición من la preposición على Ø
Sur	la preposición <i>sobre</i>	la preposición على el adverbio حول

**Tabla n°69: Los equivalentes de las preposiciones del francés de nuestro corpus en las lenguas española y árabe**

Observamos que solamente tres formas del francés (*entre*, *vers* y *jusque*) de las once de nuestro corpus analizado tienen un solo equivalente tanto en el español como en el árabe moderno mientras que las preposiciones restantes (*à*, *avec*, *de*, *depuis*, *en*, *pour*, *par* y *sur*) o tienen un equivalente único solo en uno de los dos idiomas citados, o dos homólogos o más en la lengua extranjera y en la L1 de los aprendices de la Secundaria tunecina.

Por último, reflejamos en la tabla que sigue los homólogos de las preposiciones del árabe en el español y en el francés:

Preposiciones del árabe	Equivalentes en el español	Equivalentes en el francés
إلى	la preposición a	la preposición à
من	la preposición de	la preposición de

	la preposición entre	la preposición <i>en</i>
منذ y منذ	la preposición desde	la preposición depuis
في	la preposición en la preposición a la preposición por la preposición de la preposición con Ø	la preposición <i>en</i> la preposición <i>par</i> la preposición <i>à</i> la preposición <i>de</i> la preposición <i>dans</i> el pronombre relativo <i>qui</i> + el verbo <i>contenir</i> Ø
حتى	la preposición hasta	la preposición <i>jusque</i>
لـ	la preposición para la preposición por la preposición de	la preposición <i>pour</i> la preposición <i>à</i> la preposición <i>avant</i>
بـ	la preposición por la preposición a la preposición con la preposición de	la preposición <i>par</i> la preposición <i>à</i> la preposición <i>pour</i> Ø
على	la preposición sobre la preposición a la preposición en	la preposición <i>sur</i> la preposición <i>à</i>

**Tabla nº70: Los equivalentes de las preposiciones del árabe de nuestro corpus en las lenguas española y francesa**

Notamos que tan solo las partículas árabes *حتى* y *منذ / منذ* *إلى* tienen un único correspondiente tanto en el español como en el francés. En contrapartida, el resto de las formas del árabe analizadas tienen dos o más equivalentes en los citados dos idiomas.

Sumando el número total de homólogos, que vienen reflejados en las tres tablas de “equivalentes” mencionadas líneas arriba, deducimos que el español es el idioma con mayor número de correspondencias con respecto al francés, que ocupa el segundo rango, y al árabe, con el número más bajo de equivalentes. Basta con hacer referencia, por poner algún ejemplo, a la preposición *a* del español con diez equivalentes en el

árabe y cinco en el francés frente a la forma francesa *a* con seis correspondencias en el español y ocho en el árabe mientras que *إلى* tiene un solo equivalente tanto en el español como en el francés.

Todos los datos presentados hasta ahora demuestran que es difícil establecer un claro paralelismo entre las preposiciones del árabe, del francés y del español y sus usos. Ello se debe indudablemente, por un lado, a la propia polivalencia de las preposiciones y, por otro, se explica por el hecho de que cada una de las tres lenguas cotejadas, como vimos a lo largo del apartado 3.2.2., tiene rasgos lingüísticos propios<sup>264</sup>.

Deducimos, pues, que no hay correspondientes preposicionales absolutos y categóricos entre el árabe moderno, el francés y el español que podemos traducir automáticamente en todos los contextos de uso posibles de los idiomas ya mencionados, excepto el triplete *حتى, jusque y hasta*.

Constatamos, asimismo, que las partículas *à/a, de/de, en/en, y entre/entre*, aunque son formalmente idénticas en francés y en español, sus usos no coinciden al 100% y por supuesto no suponen equivalentes absolutos.

No cabe duda de que el análisis contrastivo llevado a cabo es una ilustración de que los idiomas que no tienen un origen común, como es el caso del árabe, lengua semítica, y el francés y el español, lenguas latinas, pueden coincidir en sus valores prepositivos.

En efecto, una lectura de los resultados lleva a considerar que la distancia lingüística que en un principio parece existir entre el árabe, el francés y el español es variable; ello se explica por el hecho de que tanto el árabe como el francés son dos idiomas que unas veces coinciden y otras no en sus usos prepositivos con el español y viceversa; porque como notamos a lo largo del análisis contrastivo esa semejanza o divergencia en el contenido de las preposiciones de esas tres lenguas varía según las preposiciones que contrastemos y según los campos de uso léxico y formal.

Podría decirse, por tanto, que la preposición en las tres lenguas se asemeja en cuanto a los usos léxicos (temporales, espaciales y nocionales), mientras que las divergencias

---

<sup>264</sup> La lengua árabe tiene rasgos lingüísticos propios que no coinciden con el francés y el español y viceversa. Basta con hacer referencia a los llamados nombres irregulares, a la inexistencia de la forma impersonal “infinitivo” o a los adverbios con varios significados como *بحر و بين*. Para el francés, recordamos, por poner algún ejemplo, el uso de la forma *de* para introducir un infinitivo en función de sujeto en construcciones impersonales y, por último, citamos para el español, entre otros ejemplos, el caso de la partícula *a* para introducir el complemento de objeto directo.

árabe-español y árabe-francés se ponen de relieve una vez se analizan los valores funcionales frente a una gran semejanza formal entre el francés y el español.

Comentamos a lo largo del estudio comparativo de las diferentes preposiciones que las semejanzas entre el árabe moderno, el francés y el español suponen una ventaja para los discentes tunecinos de la enseñanza media. No obstante, este hecho no contribuye a soslayar posibles problemas en el uso de la preposición en el español porque ello depende, por un lado, de si dichos aprendices usan como referencia en su inconsciente su L1 y/o su L2 y, por otro lado, si tienen asimilados o no los sistemas prepositivos de su L1 y/o L2. Averiguaremos todos esos datos en el capítulo que sigue de análisis de errores.

El mérito de este análisis, basado en la teoría tridimensional de Pottier y en la hipótesis de marcador funcional de Tesnière, consiste en el hecho de que está ubicado en el contexto real de uso de la preposición en el árabe, francés y en español estando lejos de toda abstracción innecesaria en el proceso de aprendizaje de esta partícula por alumnos tunecinos no nativos del español en contacto recién iniciado con ese idioma extranjero. En efecto, creemos que ambas teorías están en gran medida acertadas siendo perfectamente adecuadas para el acercamiento comparativo que llevamos a cabo. De esta manera, pensamos que hemos llegado a raíz del análisis contrastivo a unas conclusiones bastante fieles a nuestra propuesta conceptual de la preposición defendida en el punto 2.2.

Antes de cerrar este capítulo, queremos subrayar que este estudio contrastivo que llevamos a cabo no pretende ser definitivo de modo alguno; sino que hay un sinnúmero de métodos para abordar el cotejo preposicional en árabe, francés y español y un sinnúmero de niveles de interpretación de las funciones que la preposición es capaz de cumplir, y todos ellos pueden ser válidos dependiendo del objetivo que se propone conseguir.

De todos modos, creemos haber aportado con este contraste un método de análisis donde destaca la función semántica (temporal, espacial y nocional) de la preposición en su uso en el discurso en árabe, en francés y en español así como su papel como índice funcional.

Con todos esos datos valientes que nos ha brindado el análisis contrastivo de las preposiciones y sus usos en árabe, francés y español, nuestra voz se suma a la de todos los estudiosos que no invalidan este método de investigación y que reconocen sus

méritos<sup>265</sup> y a la de aquellos que siguen adoptándolo hoy en día como base a sus estudios comparativos.

Sin embargo, a pesar de la validez o fiabilidad del enfoque científico de Análisis Contrastivo, los datos teóricos que nos ha proporcionado resultan insuficientes para entender el funcionamiento del proceso de aprendizaje de las preposiciones del español por los aprendices tunecinos de la Secundaria; por lo cual se necesita completarlo con un análisis empírico-práctico que se centra en el uso real de la preposición en español ejercitado por los propios alumnos: se trata del modelo de Análisis de Errores. Esto es, es imprescindible una fase de trabajo a posteriori, la de un análisis de un corpus real de usos prepositivos a raíz del cual identificaremos y analizaremos las preposiciones y los valores preposicionales que emplea el alumno tunecino en su lenguaje escrito en la lengua meta.

Estamos completamente de acuerdo con Söhrman (2007:15) cuando afirma que:

“En un estudio lingüístico, el mero hecho de conocer las lenguas implicadas es sólo un comienzo porque, para comprender la realidad lingüística, se necesita proseguir y profundizar su estudio a partir de un corpus adecuado, elaborado según unos criterios válidos y transparentes; finalmente se necesita conocer cómo funciona el aprendizaje de la otra lengua en la realidad, lo que se consigue mediante un corpus de producción oral y/o escrita de los alumnos”.

Si el AC sirve al alumno para asimilar teóricamente las diferentes acepciones de la preposición de su primera lengua, de su L2 y de la lengua objeto; el análisis de errores permite captar hasta qué punto dichas acepciones han sido asimiladas en la práctica real de la lengua extranjera por parte del aprendiz.

Para concluir este recorrido, conviene puntualizar al final que la lista de preposiciones españolas que contrastamos con sus correspondientes en la primera y segunda lengua del alumno tunecino supone un esquema provisional, o sea, el corpus de preposiciones que hemos propuesto no es un conjunto cerrado o categórico.

En efecto, estamos convencidos de que el análisis del corpus escrito de usos prepositivos del español producidos por los propios alumnos, que ocupa el capítulo 4 de nuestra investigación, nos brindará una idea exacta acerca del uso concreto, real de la preposición en la clase de español en la Secundaria tunecina. Nos referimos al hecho de

---

<sup>265</sup> Citamos, entre otros estudiosos, a Santos Gargallo (1993), Danesi (1995) y a Valero Garcés y Lluordà Giménez (1999). Para más detalles, véase el apartado 3.1.3. de nuestro trabajo de investigación.

que indudablemente los datos que obtendremos a raíz del análisis del corpus nos revelarán el uso de otras preposiciones que no forman parte de la lista que analizamos.

Todos los datos que iremos obteniendo a continuación nos ayudarán a configurar una metodología de enseñanza de las preposiciones del español que aspiramos que se adecue a las necesidades del aula tunecina de la Secundaria en que se imparte ese idioma extranjero.

Así pues, pasamos a continuación a la segunda rama de la lingüística contrastiva o Análisis de Errores. Vamos a comprobar a raíz del capítulo posterior hasta qué punto es cierta la hipótesis de Lado (1957) que identifica diferencia con dificultad. Averiguaremos pues si es cierto que lo común entre la L1 y la lengua objeto es fácil mientras que lo divergente es difícil.

**CAPÍTULO 4**  
**ANÁLISIS DE LOS USOS PREPOSICIONALES EN EL LENGUAJE**  
**ESCRITO DE ESTUDIANTES TUNECINOS DE LA SECUNDARIA**  
**APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**



## **4. ANÁLISIS DE LOS USOS PREPOSICIONALES EN EL LENGUAJE ESCRITO DE ESTUDIANTES TUNECINOS DE LA SECUNDARIA APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

### **4.1. Objetivos**

En este capítulo se van a presentar y analizar los errores de usos preposicionales detectados en el lenguaje escrito de alumnos tunecinos de la Enseñanza Media aprendices de español como lengua extranjera.

Son numerosos los objetivos que planteamos a raíz del análisis de errores o análisis “a posteriori”; como cometido central figura el de examinar hasta qué punto los hábitos de la L1 y de la L2 del aprendiente tunecino intervienen en las producciones de la lengua extranjera. En otras palabras, comprobaremos si el árabe moderno y el francés suponen marcos de referencia en el uso de la preposición del español, siendo ambos los idiomas dominantes en el contexto escolar tunecino y constituyendo asimismo una base lingüística común a todos los discentes escolarizados en la Secundaria tunecina.

Estamos de acuerdo con las lingüistas Schachter y Celce-Murcia (1983 [1971]:276)] cuando señalaron la necesidad de tener en cuenta, además de los errores del aprendiz, sus no-errores. Por ello analizaremos también las realizaciones correctas de los alumnos para llevar a cabo nuestro objetivo.

Queda por investigar, pues, si el alumno recurre más al árabe o al francés en su empleo de la preposición del español y si es cierta la hipótesis del AC, explicada en el capítulo anterior, que asocia la dificultad encontrada por el aprendiz en la lengua extranjera a la distancia lingüística que separa esa última y su L1.

Nuestro propósito es llegar a un entendimiento profundo del proceso de adquisición de las preposiciones del español por discentes tunecinos que están en niveles iniciales de aprendizaje de ese idioma extranjero desde la perspectiva del enfoque lingüístico de análisis de errores (AE), conocer la naturaleza de las interferencias en el uso de la lengua objeto, si las hubiera, indagar si se ejerce la influencia de terceras lenguas<sup>266</sup> previamente adquiridas por el alumno y si hay otras causas completamente fuera de todo su bagaje lingüístico anterior que producen el error.

---

<sup>266</sup> Recordamos, como se ha venido detallando en el primer capítulo de nuestra investigación, que Túnez es un país plurilingüe tanto a nivel social como educativo. Para una idea más exhaustiva, véase el capítulo 1.

La descripción de los usos preposicionales correctos y desviados producidos por los alumnos es imprescindible para descifrar el tipo de dificultades con que tropiezan esos últimos, descubrir qué usos desviados aparecen con más frecuencia y explicar las fuentes y los orígenes de los mismos.

Conviene destacar que nos valemos de los datos que nos brindó el cotejo árabe, francés y español, efectuado en el capítulo anterior de nuestro trabajo, para explicar y analizar los posibles casos de transferencias positivas y/o negativas<sup>267</sup> de la L1 y/o de la L2 de los alumnos contando también con nuestra propia formación y competencia plurilingües para comentar posibles casos de interferencia con otras lenguas o lenguas terciarias ya conocidas por los informantes.

El método científico de AE servirá para proporcionarnos datos concretos, a partir de las producciones reales de los alumnos, que nos ayudarán a delimitar el nivel que ha alcanzado el discente tunecino en la asimilación del funcionamiento de las preposiciones y de sus acepciones en la práctica real de la lengua objeto. Este modelo de análisis es, por otro lado, un procedimiento válido y útil para descubrir los mecanismos que emplean los alumnos de la Secundaria en su aprendizaje y uso de las formas preposicionales del español. En efecto, reflexionaremos sobre el hecho de si los aprendices tunecinos, que comparten una L1 y una L2 uniformes, usan las mismas estrategias<sup>268</sup> o no y si existen errores de usos prepositivos típicos de dichos estudiantes. En este capítulo, por tanto, centramos la atención en la descripción y análisis de las producciones prepositivas correctas y desviadas presentes en lo que se denomina “la

---

<sup>267</sup> La transferencia se refiere a la incorporación y traslado de rasgos lingüísticos de la L1 o de otra lengua previamente aprendida al sistema de la lengua extranjera que está intentando construir el estudiante.

Santos Gargallo (1993:140) indica que la transferencia es positiva “cuando uno o varios elementos de la lengua nativa o de otra lengua aprendida anteriormente se interfieren en el proceso de aprendizaje haciéndolo más fácil”, o negativa, “cuando el uso de un vocablo o estructura de la lengua nativa o de otras lenguas lleva al estudiante a incurrir en un error”.

Como se ha venido explicando ya en el apartado 3.1.1.2., en la época del modelo conductista de AC se pensaba que la transferencia negativa (interferencia) de la lengua materna era la fuente única de los errores cometidos por los aprendices de la L2. No obstante, a partir del AE se empezó a atribuir el error a otras causas.

<sup>268</sup> Conviene destacar que nos referimos con *estrategias* a los mecanismos, procedimientos y herramientas que los alumnos utilizan y ponen en práctica en la apropiación de la nueva lengua y para resolver situaciones de competencia lingüística insuficiente sin entrar en estudios teóricos sobre las diferentes tipologías y clasificaciones de las mismas. Por tanto, nos limitamos a adoptar la siguiente definición de Fernández (1997:32) quien comenta: “Por tal se entienden cada una de las operaciones que efectúa quien aprende una lengua, de forma más o menos consciente, en el proceso interno de asimilar los datos disponibles —el *input* o aducto—, y de ponerlo en práctica”.

El concepto de *estrategia* es pues incompatible con la hipótesis conductista del AC ya que los conductistas analizan solamente “sucesos observables” (Ellis, 1995:37). O sea, su investigación se basa exclusivamente en hechos que pueden ser observados y en cosas que se pueden tocar. Para ellos, los procesos mentales internos no existen dado que, como se ha venido detallando en el capítulo anterior de nuestra investigación, conciben el aprendizaje como un proceso mecánico de formación de hábitos.

interlengua”<sup>269</sup> de los alumnos tunecinos, con el cometido de establecer una jerarquía de dificultades en el uso de la preposición en esos aprendices y configurar una propuesta didáctica específica para el aula tunecina que procure superar los errores preposicionales que aparecen con más frecuencia, y, con ello, facilitar el proceso de aprendizaje y uso del inventario prepositivo del español. Dicho de otro modo, utilizaremos los resultados recabados del AE como fundamento para pensar en cómo afrontar la enseñanza de las partículas preposicionales españolas que manifiestan mayores dificultades de uso por parte del alumnado tunecino, lo cual es objeto del capítulo siguiente, el quinto, de nuestro estudio.

En esa línea, adoptamos lo dicho por Shörman (2007:71) quien mantiene que “la búsqueda de errores es una forma de determinar qué áreas lingüísticas resultan más problemáticas para el alumno: para la producción de material didáctico es una base concreta y fructífera”.

En un estudio más reciente, Regueiro Rodríguez (2014) vuelve a insistir sobre el hecho de que:

“para la búsqueda de soluciones es fundamental partir de un conocimiento claro de las dificultades concretas que las preposiciones plantean al aprendiz. El procedimiento metodológico de análisis de errores adoptado es un medio de acercamiento para cumplir con dicho objetivo, ya que un diagnóstico certero de errores contribuye a avanzar en dicha búsqueda”.

Por último, otro objetivo planteado, una vez realizado el estudio del corpus<sup>270</sup>, consiste en establecer una propuesta taxonómica o tipológica de los errores preposicionales específicos de la clase de español de la Secundaria tunecina, inexistente hasta hoy en día, que aspiramos que sea metodológicamente útil para clasificar los inventarios de errores de tipo prepositivo de otras clases de ELE<sup>271</sup>. De esta manera, quisiéramos aportar un estudio más en el campo del AE y los estudios de IL aplicados al español.

Antes de centrarnos en el estudio de los usos prepositivos producidos por los aprendices es necesario informar sobre el origen del modelo de investigación de análisis de errores,

---

<sup>269</sup> O lengua propia de los estudiantes que se caracteriza por el error, esto es, supone el sistema lingüístico que los aprendientes producen durante su proceso de adquisición de una lengua extranjera determinada. Volveremos más abajo, en el punto 4.2.2. a la caracterización de este concepto.

<sup>270</sup> Es el conjunto de pruebas o actividades que pasamos a los alumnos para su elaboración, supone la base de datos de todo estudio empírico de análisis lingüístico. Véase el apartado 4.3.2. en que viene detallado nuestro corpus.

<sup>271</sup> Nuestra propuesta vendrá reflejada en el apartado 4.5. de Conclusiones.

sus objetivos y los nuevos conceptos con los que trabaja. En efecto, nos limitamos a pasar breve revista a los supuestos teóricos más relevantes del citado enfoque lingüístico sin entrar en la larga y espinosa polémica de sus distintas escuelas ni en la evolución que el concepto de “error” ha experimentado a lo largo de la historia dado que nuestra meta es enteramente empírico-práctica.

## **4.2. El modelo de análisis de errores**

El método de análisis contrastivo empezó a decaer a finales de los años sesenta esencialmente por su dificultad para reconocer las causas del error fuera de la transferencia de la lengua nativa del aprendiz y además por el hecho de ser demasiado idealista, poco practicable e intuitivo.

Este declive preparó el surgimiento de un nuevo modelo de investigación de la lingüística contrastiva, el llamado análisis de errores.

En efecto, la publicación de Corder (1967) titulada *The significance of learners' errors* se considera el punto de arranque de ese modelo de análisis, que se ocupa de estudiar los errores que cometen los aprendices en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

El análisis de errores cambió la metodología de investigación lingüística adoptada durante décadas por el análisis contrastivo, es decir, ya no se parte del contraste de pares de lenguas, sino de las producciones reales (orales y /o escritas) de los aprendices. Es un intento didáctico que propone identificar los errores, explicar su fuente y remediar los fallos. Al respecto, Vez Jeremías (2004:152) asevera lo siguiente:

“Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología *a posteriori* con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error”.

Ese modelo de investigación cambió también la concepción de los errores a la que nos referiremos a continuación.

### **4.2.1. El concepto de error**

El concepto de error, que se entendía tradicionalmente como una violación de las reglas de una lengua determinada, adquirió nuevas dimensiones con el enfoque lingüístico de AE.

Corder (1967) rechazó el carácter negativo que se solía atribuir a ese concepto, y consideró inadecuado el hecho de calificar como “erróneas” las producciones emitidas por los aprendices de una lengua extranjera que difieren de las de cualquier hablante nativo de esa lengua en cuestión.

Con el fin de demostrar su hipótesis, el citado autor comparó en varias ocasiones (1967, 1971, 1973) el aprendizaje de la L2 por parte de hablantes no nativos y la adquisición de la lengua materna por parte de los niños.

Un niño, según Corder (1983 [1967]:166), que está en las primeras etapas de aprendizaje de su lengua materna no puede pronunciar solamente enunciados correctos según el sistema de reglas de su L1; sino que utiliza muchas veces oraciones que no se corresponden con lo que dicen los adultos.

Estas producciones infantiles incorrectas son inevitables en el proceso de adquisición de la primera lengua puesto que el niño, todavía sin formación escolar, no dispone de datos sobre el funcionamiento de la misma. En este contexto, Corder (1992 [1971]:68) afirmó en un estudio posterior que: “no es normal (hasta que va a la escuela) tildar de desviaciones incorrectas o agramaticales a las oraciones del niño”.

Por la misma razón, las instancias erróneas que comete el aprendiz durante el proceso de adquisición de la lengua objeto resultan lógicas o normales para Corder (1992 [1971]:68) quien mantuvo que esas desviaciones son aceptables porque el alumno de la L2 aún desconoce cómo funcionan las formas de la lengua extranjera<sup>272</sup>.

Corder (1983 [1967]:166, 168) señaló que los errores que cometen tanto el aprendiz de un idioma extranjero como el niño son índice del nivel alcanzado en la adquisición de la lengua objeto por un lado y de la lengua materna por otro. Es decir, que los errores informan sobre la etapa a la que ha llegado el alumno en su asimilación de la lengua extranjera permitiéndonos descubrir lo que todavía necesita aprender.

Así pues, las instancias erróneas no son signos de inhibición sino al contrario son elementos positivos que revelan que el proceso de aprendizaje de la lengua objeto se está llevando a cabo.

Debemos hacer notar aquí que Corder (1983 [1967]:168, 169) llamó la atención sobre la importancia de los errores o equivocaciones en tres niveles distintos:

---

<sup>272</sup> En esa línea, Dulay, Burt y Krashen (1982:138) y posteriormente Santos Gargallo (2004:394) sostienen que nadie aprende una lengua sin primero cometer errores. En nuestra opinión, tal declaración es sin lugar a duda cierta, sobre todo, cuando se trata de aprendientes de una lengua extranjera.

- 1- Los errores indican al profesor de lenguas en qué estadio del proceso de adquisición se encuentra el aprendiz y lo que le quedará por aprender para llegar a apropiarse de la lengua extranjera.
- 2- Los elementos erróneos suministran al investigador evidencia de cómo se lleva a cabo la adquisición o aprendizaje de una nueva lengua, o sea, le permiten conocer los mecanismos o procedimientos que utiliza el que aprende un idioma extranjero.
- 3- El acto de cometer errores es una estrategia que usa el estudiante para averiguar la validez de las hipótesis que ha formado sobre el funcionamiento del sistema de la lengua que está aprendiendo.

Estos hechos han llevado a Schachter y Celce-Murcia (1971) a opinar que el aprendiz ya no es un receptor pasivo sino que participa activamente en el proceso de adquisición formulando y comprobando hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua objeto. Dichas autoras señalaron que: “the learner is seen as an active participant in the formation of and revision of hypotheses regarding the rules of the target language” (1983 [1971]:272).

Larsen y Long (1994:64) se refirieron también al papel activo que juega el aprendiz en el proceso de adquisición de un idioma extranjero.

Presentaremos brevemente en lo que sigue la distinción que hace Corder entre lo que él denomina “error sistemático” y “error no sistemático”.

#### 4.2.1.1. Errores sistemáticos y errores no sistemáticos

Corder (1967) dividió los errores en dos grupos: “systematic” y “nonsystematic”.

Este lingüista (1983 [1967]:168) definió el primer tipo de errores, los sistemáticos, como aquellas desviaciones que hacen los alumnos cuando aún no han conseguido apropiarse de las reglas de la lengua objeto; esto es; son producto de una competencia insuficiente y son reflejo del estado en el que se encuentra su desarrollo lingüístico<sup>273</sup>.

El aprendiz no puede enmendar solo los errores sistemáticos porque todavía no domina el sistema lingüístico del idioma extranjero que está aprendiendo (Corder (1992 [1971]:69).

En lo que se refiere a los errores de producción no sistemáticos, considerados como faltas [mistakes], son aquellas equivocaciones esporádicas que pueden ocurrir en la

---

<sup>273</sup> En palabras de Santos Gargallo (1993:95) “Son aquellos errores que reflejan un mal conocimiento de las reglas y caracterizan la lengua de un grupo de estudiantes”.

actuación de un aprendiz de L2 debido a factores extralingüísticos como el cansancio, los lapsus de memoria, el estado psíquico en el que se encuentra el estudiante, etc. y por lo tanto son fácilmente auto corregibles (Corder (1983 [1967]:168))<sup>274</sup>.

Es necesario destacar que son los errores “sistemáticos” los que constituyen objeto de nuestro análisis o estudio empírico, que ocupará el apartado 4.4., y no las faltas.

Siempre refiriéndose a los errores de los alumnos, Corder (1992 [1973]:267-270) describe las 3 etapas por las que pasan en el proceso de aprendizaje de una L2:

1- La etapa de errores al azar o etapa presistemática: el aprendiz produce la mayoría de las veces enunciados erróneos, y si se expresa correctamente en la lengua objeto sería por pura casualidad.

Es una fase primaria de conjeturas, adivinanzas y experimentación debido a que el aprendiz desconoce todavía cómo funciona el sistema de la L2.

En la etapa presistemática el alumno no puede corregir sus errores aunque se le señalen.

2- La etapa de errores sistemáticos o sistemática: el aprendiz empieza a descubrir ciertas reglas de la lengua extranjera y sus producciones son más consistentes. El alumno puede corregir el error si se lo señalamos.

3- La etapa postsistemática de los errores o etapa práctica del aprendizaje: el estudiante comete relativamente pocos errores y el sistema lingüístico de la L2 ya no es problemático para él.

En esta última etapa del proceso de adquisición, el aprendiz es capaz de auto corregir sus pocas desviaciones, esto es, puede proporcionar explicaciones sobre lo que estaba equivocado.

Los errores son, por tanto, elementos de suma importancia en el proceso de adquisición de idiomas extranjeros por lo cual hay que dar cuenta de ellos en la enseñanza de lenguas.

Corder (1983 [1967]:170) sostuvo que el profesor de lenguas no debe tener en consideración solamente los enunciados que el aprendiz produce correctamente en la L2, sino que tiene que fijarse en las desviaciones de este. Dicho de otro modo, si el alumno emite solo instancias correctas, esto no significa que ha asimilado las formas de

---

<sup>274</sup> En esa misma línea de la investigación lingüística, Baralo (1999:44) explica la diferencia establecida por Corder “entre los errores sistemáticos, que nos revelan el conocimiento subyacente de la interlengua del que aprende; y las faltas, que se deben a cuestiones accidentales de la actuación lingüística, como la memoria y los estados físicos o psicológicos”.

la lengua objeto porque es probable que se limite a repetir producciones que ha oído de nativos sin conseguir el dominio del idioma extranjero.

De lo anteriormente dicho, se desprende que es indispensable el hecho de que los aprendices de la L2 pasen una etapa de uso incorrecto antes de dominar las estructuras del idioma objeto en cuestión, de aquí el concepto de *Interlengua*.

#### 4.2.2. La Interlengua<sup>275</sup>

Los errores caracterizan un nuevo sistema en fase de construcción que no es el del idioma materno ni el del idioma extranjero, sino una lengua intermediaria que el aprendiz emplea para expresarse y comunicar, lo que se denomina *la interlengua*.

Este término se refiere al sistema lingüístico que produce un estudiante o un grupo de estudiantes de una misma formación académica durante su proceso de adquisición de una lengua meta determinada.

Los lingüistas han asignado distintas denominaciones a la hipótesis de la Interlengua: para Corder en 1967 “competencia transitoria” y en 1971 “dialecto idiosincrásico”; “sistema aproximado” para Nemser en 1971 e “interlengua” es el concepto acuñado por Selinker en 1972.

En su reseña “Idiosyncratic dialects and Error Analysis”, Corder (1971) define “el dialecto idiosincrásico” como un sistema lingüístico utilizado por el alumno, tiene una gramática propia, se diferencia de las lenguas naturales por la inestabilidad y variabilidad de sus estructuras y presenta reglas propias de la lengua nativa del aprendiz, reglas de la lengua objeto así como otras idiosincrásicas, no compartidas y específicas de cada individuo.

En palabras del propio Corder (1992 [1971]:67) se caracteriza así al dialecto idiosincrásico:

“Es regular, sistemático, posee significado, es decir, tiene una gramática, y puede ser descrito, en principio, mediante un conjunto de reglas, algún subconjunto de las cuales es un subconjunto de las reglas del dialecto social objeto. Este dialecto es inestable (...), y no es, al menos que se sepa, una “lengua” en el sentido de que sus convenciones no

---

<sup>275</sup> No nos proponemos adentrar en cuestiones teóricas sobre el surgimiento del modelo de investigación de la Interlengua (en adelante IL) que, según Santos Gargallo (1993), entre otros, supone cronológicamente la etapa sucesiva tras los métodos del AC y el AE, solo nos interesamos por caracterizar el concepto o hipótesis de Interlengua que va en estrecha relación con el análisis de errores. Recordamos, como se ha venido explicando en la Introducción, que nuestro estudio se basa metodológicamente en el Análisis Contrastivo completado por el Análisis de Errores.



son compartidas por ningún grupo social (...) y por último, muchas de sus oraciones presentan problemas de interpretación a cualquier hablante nativo del dialecto objeto”.

En un estudio posterior, el mismo lingüista (1973) vuelve a destacar las características inherentes del concepto de dialecto “transicional”:

“Provisionalmente, llamé ‘dialecto idiosincrásico’ a la lengua del estudiante. Esto se hizo así para acentuar el hecho de que se trata de un código que no corresponde con el código de ningún grupo social. Sin embargo, hemos considerado la posibilidad de que otros miembros de su clase, si ésta es homogénea, puedan poseer un código similar. (...) la característica sobresaliente del dialecto de un estudiante, es su *inestabilidad*, por lo menos mientras continúa aprendiendo. Ésta es la razón por la cual Selinker, lo llama *interlengua*, acentuando con ello su estado intermedio entre los códigos de la lengua materna y de la lengua meta” Corder (1992 [1973]:265-266).

El citado estudioso (1973) explica que la lengua que emplea el alumno es idiosincrásicamente distinta de la lengua objeto, debido a los mecanismos propios, que presentan códigos personales y particulares utilizados por el individuo en el proceso de adquisición de esa última<sup>276</sup>.

Nemser (1971) se refirió al lenguaje propio del alumno en la fase entre su primera y segunda lengua, como “un sistema aproximado”. Lo define como:

“sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.” Nemser (1992 [1971]:52).

La IL, para Nemser (1992 [1971]:53-55), es un sistema estructuralmente autónomo e independiente; indica, por tanto, que el discente se encuentra en una fase de aprendizaje ‘entre lenguas’ dado que no es la L1 pero tampoco la lengua extranjera. Es asimismo puro reflejo de lo que sucede en la mente del aprendiente y de cómo ese último pone en práctica los datos de la nueva lengua que está en proceso de aprendizaje<sup>277</sup>.

---

<sup>276</sup> En esa misma línea de la investigación científica, la lingüista Santos Gargallo (1993) insiste a su vez en el cambio continuo de la IL y en su carácter dinámico dado que, según ella, evoluciona a medida que se avanza en el aprendizaje: “La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (Santos Gargallo, 1993:128).

<sup>277</sup> Baralo (2004:373), entre otros lingüistas, sostiene que la IL supone “un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO [con esa abreviatura la

Sin embargo, el término más conocido del fenómeno lingüístico que estamos explicando es *interlengua*, que se ha convertido en el concepto más utilizado por los investigadores. Fue introducido por Selinker (1972) para referirse a un sistema lingüístico no nativo empleado por el aprendiz adulto de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua extranjera (L2). Dicho sistema es distinto e independiente del de la L1 y del de la L2, aunque se encuentren en él rasgos de ambos sistemas.

Corder, Nemser y Selinker coinciden en destacar la existencia de un sistema interno e intermedio entre la L1 y la lengua objeto que forman los aprendices en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Cabe puntualizar que efectuaremos en lo que sigue un análisis descriptivo de los rasgos generales característicos de la interlengua escrita de los discentes tunecinos sin interesarnos por pormenorizar los usos prepositivos desviados y correctos de cada alumno por separado, con el fin de trazar o delimitar “la interlengua colectiva”<sup>278</sup> de dichos aprendices de la Secundaria tunecina<sup>279</sup>.

Es preciso aclarar asimismo que nuestro propósito dista de analizar la evolución interlingüística en las distintas fases del proceso de aprendizaje de ELE en la Enseñanza Media. Dicho de otra manera, no haremos referencia a los estadios por los cuales los discentes tunecinos pasan desde el momento inicial hasta las etapas más avanzadas de dicho proceso<sup>280</sup>.

Insistimos en que nos centramos básicamente en describir y analizar los usos preposicionales producidos correctamente y erróneamente por los alumnos en su lengua escrita en busca de sus causas.

Antes de pasar a la parte práctica y analítica de nuestra investigación, es oportuno explicar en lo que sigue el hecho de que aunque el AE valorizó el concepto de error y se interesó por investigar las causas de las desviaciones que cometen los aprendices de la

---

autora se refiere a la lengua objeto]; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico”.

<sup>278</sup> Término asignado por Torijano Pérez (2002) en su tesis doctoral *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español: L-2: expresión escrita*. El mismo autor en otra ocasión, en 2008, vuelve a usar lo que denomina “interlengua colectiva” en su artículo titulado “El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español”.

<sup>279</sup> En este contexto, estamos completamente de acuerdo con De Alba Quiñones (2009) quien concibe la interlengua como “el objeto de estudio de diferentes análisis [en nuestro caso del análisis de errores], no una tipología de análisis en sí misma”.

<sup>280</sup> Dado que planteamos efectuar un estudio “transversal” que analiza la producción interlingüística en un momento concreto en el tiempo. Profundizaremos más en la *periodicidad en la recogida de datos* en el apartado 4.3.2.

L2, este modelo de análisis, igual que ocurrió previamente con el análisis contrastivo, no fue exento de críticas.

#### 4.2.3. Críticas al análisis de errores

El modelo de análisis de errores fue objeto de numerosas críticas, entre las cuales destacan las siguientes.

Schachter y Celce-Murcia (1983 [1971]:276) criticaron a ese método de análisis el hecho de que los investigadores que lo adoptaron como base a sus estudios, se limitaron a estudiar las producciones erróneas de los aprendices sin tener en consideración los enunciados que esos emiten correctamente en la L2: “To consider only what the learner produces in error and to exclude from consideration the learner’s nonerrors”.

En otras palabras, el defecto del análisis de errores consiste en que se centra solamente en los errores excluyendo el resto del corpus de datos. Con esta perspectiva se obtienen sin lugar a duda resultados fragmentarios.

Otra crítica que esas lingüistas hicieron al análisis de errores es que no revela la totalidad de los puntos conflictivos con que tropieza el alumno en su aprendizaje de la L2. Al respecto, Schachter señaló que esa imperfección se debe a la inhabilidad de ese modelo de reconocer la tendencia por parte de los aprendices de evitar ciertas estructuras de la lengua objeto que les resultaban problemáticas: “What we encounter is a phenomenon of avoidance<sup>281</sup> due to a difficulty” (1983 [1974]:359). En efecto, esa autora (1974) descubrió que los estudiantes chinos y japoneses evitaban el empleo de las oraciones relativas en inglés porque no consiguieron dominar las condiciones de su uso.

Schachter y Celce-Murcia (1983 [1971]:279) insistieron en que: “it is as important to know what the learner won’t, and why, as it is to know what he will do, and why”.

Por su parte, Porquier (1977:24) criticó al análisis de errores el hecho de emplear corpus heterogéneos, esto es, los investigadores dirigen las pruebas a grupos heterogéneos de informantes y recurren, según él, a procedimientos diferentes en la recogida de datos (redacción, traducción, etc.).

El citado autor calificó como superficiales e imprecisos los criterios que adoptan los investigadores para identificar los errores de los aprendices.

---

<sup>281</sup> Son las llamadas “evasiones” en la terminología de Bustos Gisbert, esto es, como explica el lingüista (1998:13) son los casos en que el aprendiz evita conscientemente el uso de un elemento lingüístico o comunicativo determinado.

Pese a esas críticas, varios lingüistas reconocieron el valor del análisis de errores, entre ellos está Santos Gargallo. Esta lingüista (1993:76) evaluó positivamente el modelo de análisis de errores destacando algunas de sus ventajas:

- Supone una contribución relevante a la Lingüística Aplicada; valoriza el concepto de error y descubre nuevas fuentes que explican las equivocaciones que cometen los aprendices.
- Es iluminador para el profesor y el investigador, ya que indica en qué estadio del aprendizaje se encuentra el estudiante, y qué estrategias está empleando.
- Ayuda a preparar materiales de enseñanza más adecuados.

En esa misma línea de defensa del AE, Bustos Gisbert (1998), coincidiendo con las teorías expuestas por Dulay, Burt y Krashen (1982), señaló los beneficios que ofrece la aplicación del citado enfoque; estos son en sus palabras:

“En primer término, se amplía el número de las posibles causas del error. En segundo lugar, el error, desde esta perspectiva, pasa a interpretarse como positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen”  
(Bustos Gisbert, 1998:11).

A pesar de sus críticas que señalamos anteriormente, Porquier (1977:24) no negó que el análisis de errores ayuda a mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que permite al profesor descubrir, a partir de los errores detectados, las dificultades que encontrarán los futuros aprendices de una determinada L2.

Ese lingüista destacó también que el análisis de errores sirve para elaborar, modificar o completar el material didáctico adecuado para enseñar de un modo más eficaz las lenguas extranjeras.

Una vez presentados los fundamentos teóricos del análisis de errores, pasamos a la parte práctica de nuestro trabajo en la que vamos a analizar los usos preposicionales desviados y correctos presentes en el lenguaje escrito o interlengua escrita de los alumnos tunecinos aprendices de español como lengua extranjera. Pero antes de empezar a describir los usos prepositivos, informamos sobre el perfil de los sujetos, el corpus de datos sobre el que basamos nuestro estudio y la metodología que seguimos para llevar a cabo nuestra investigación.

### 4.3. Presentación de la investigación empírica

#### 4.3.1. Descripción del perfil de los informantes<sup>282</sup>

La investigación se realizó sobre 423 sujetos (chicos y chicas), todos de nacionalidad tunecina; 265 de ellos son alumnos de primer curso (o nivel) de español en la escuela Secundaria (tienen entre 17 y 19 años) y los 158 restantes son estudiantes de segundo nivel de español en la Enseñanza Media también (tienen entre 18 y 21 años)<sup>283</sup>. Ambos grupos de informantes estudian ese idioma extranjero como asignatura optativa 3 horas a la semana<sup>284</sup>.

Cabe destacar que nuestros informantes suponen un grupo lingüísticamente homogéneo<sup>285</sup>. Nos referimos al hecho de que su nivel de español es elemental-inicial según la planificación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)<sup>286</sup> (nivel A1 para los alumnos de primer curso de español y A2 para el segundo nivel) así como su formación en la lengua de Cervantes se está llevando a cabo por un profesorado tunecino no nativo de la citada lengua extranjera. También comparten exactamente las mismas L1 (el árabe), L2 (el francés) y otras lenguas terciarias dado que tienen una formación lingüística común regulada por las leyes del sistema educativo tunecino de la enseñanza pública.

---

<sup>282</sup> Entendemos por informantes los sujetos o locutores que proporcionan y aportan los datos lingüísticos que componen el corpus; este último vendrá explicado en el apartado 4.3.2. que sigue. En otras palabras, son los ejecutores de los actos lingüísticos, en nuestro caso de los usos preposicionales del español que procuramos analizar y estudiar.

<sup>283</sup> Al principio el número de los informantes de segundo nivel de español superaba los 200. Sin embargo, hemos descartado a algunos o por su escritura ilegible o por no haber trabajado una de las pruebas que les entregamos.

<sup>284</sup> En Túnez la Educación Secundaria dura 4 años. Conviene explicar que el primer grupo de informantes son alumnos del tercer curso de la Secundaria mientras que el segundo grupo de sujetos son estudiantes del cuarto curso de la misma, lo que se llama también Bachillerato. Entonces, esto explica porqué los alumnos de primer nivel de español escriben en las pruebas que les entregamos (en curso) tercer curso y los estudiantes de segundo nivel de español ponen cuarto curso.

Recordamos asimismo, como se ha venido detallando al inicio de nuestro estudio (punto 1.1.4.), que el español, igual que el italiano, el chino, el ruso, el turco y el alemán, es una asignatura o lengua optativa que eligen los aprendices por voluntad propia y se da durante los dos últimos cursos de los cuatro de la Secundaria.

Para más información sobre la organización y estructura del sistema educativo tunecino, véase el capítulo 1 de nuestra tesis.

<sup>285</sup> Aunque, como anticipábamos ya en el capítulo 1 de nuestra investigación, tienen especialidades diferentes: matemáticas, letras, técnicas, ciencias experimentales o economía, informática y gestión. En efecto, en Túnez se junta a los alumnos de distintas secciones en la misma aula de clase para impartir las asignaturas opcionales de español, chino, alemán, etc.

<sup>286</sup> La adquisición de una lengua extranjera es un proceso gradual que se lleva a cabo mediante una serie de etapas continuas y sucesivas. En el caso del ELE, el Instituto Cervantes diseña un plan curricular en el que se presenta una planificación de tres niveles básicos en el aprendizaje del citado idioma “el inicial (A1-A2), el intermedio (B1-B2) y el avanzado (C1-C2)”.

El plan curricular comprende un inventario de aspectos gramaticales que el docente debe enseñar y los discentes deben interiorizar propicio para cada uno de esos 3 niveles del español. Para su consulta, véase en línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Los sujetos son en gran parte representativos del conjunto del alumnado tunecino que está en proceso de aprendizaje del español en la Secundaria en la medida en que son estudiantes de diferentes zonas de Túnez: de la capital, del noroeste, del este y del sur<sup>287</sup>. Con esa polivalencia procuramos obtener datos fidedignos que sean reflejo real de la interlengua colectiva tunecina en su uso de la preposición del español.

Reflejamos en el cuadro que viene a continuación el número de informantes, objeto de nuestro análisis de errores, las distintas escuelas secundarias públicas en que estudian y su ubicación en el territorio tunecino:

Escuela Secundaria (ubicación en el territorio tunecino)	Número de alumnos de primer nivel de español	Número de alumnos de segundo nivel de español
<i>Hammam Lif</i> (en la capital)	31	23
<i>Pilote de Kef</i> (en el noroeste)	29	22
<i>Alimtiáz de Kef</i> (en el noroeste)	30	17
<i>Abou Alkacem Achebi en Cheba</i> (en el este)	27	20
<i>7 de noviembre de Ksour Essef</i> (en el este)	31	15
<i>18 de enero en Redeyef- Gafsa</i> (en el sur)	27	14
<i>Sidi Abdelkader en Redeyef-Gafsa</i> (en el sur)	28	16
<i>Ibn Rochd en Sousse (en el centro este)</i>	32	18
<i>Assalem en Sousse (en el centro este)</i>	30	13

**Tabla nº71: Informantes de primer y segundo nivel de español: número y repartición por diferentes escuelas secundarias de Túnez**

<sup>287</sup> Quisiera dar las gracias a todos los profesores y alumnos de español de la Secundaria que me han facilitado la recopilación del corpus de nuestro estudio. Gracias a los docentes Abdelhamid Ben Smida, Badr El Bach, Dorra Boudali, Mohamed Hazgui y Nadia Sallemi por su importante colaboración incondicional.

#### 4.3.2. El corpus de datos: construcción y características

Para llevar a cabo nuestro estudio empírico de análisis del uso preposicional del español en alumnos tunecinos de la Enseñanza Media, nos basamos en un corpus<sup>288</sup> de lenguaje escrito.

Larsen (1994:35) señaló que los procedimientos de recogida de datos para la obtención de un corpus pueden ser espontáneos u orientados. Por ello elaboramos pruebas<sup>289</sup> combinando ambos procedimientos para obtener un corpus de datos<sup>290</sup> lo más fiable posible que refleje el uso prepositivo en concreto en la lengua idiosincrásica tunecina:

- Prueba 1: elección de la preposición conveniente entre tres opciones ofrecidas
- Prueba 2: rellenar los espacios en blanco con la forma preposicional adecuada
- Prueba 3: una redacción

Conviene señalar que los aprendices de primer curso de español elaboraron las actividades 1 y 2 de respuesta cerrada, mientras que los discentes tunecinos de segundo nivel de ELE en la Secundaria trabajaron la prueba 2 y además la prueba 3 de producción escrita abierta o libre porque creemos que es en ese nivel en el que los discentes empiezan a asimilar más eficazmente cómo funciona el idioma extranjero. Además, esto era lo aconsejado por los profesores de Secundaria a cuyos alumnos entregamos las pruebas.

En la redacción, escogimos el tema de “la descripción de un día normal de la vida de un estudiante” porque al ser una narración de tipo descriptivo, los alumnos se verían obligados a utilizar preposiciones del español. También creemos que con ese tema que trata sobre una experiencia personal, los informantes se pudieran sentir implicados de forma directa lo cual nos ayudará a obtener composiciones producidas natural y espontáneamente. Cabe puntualizar asimismo que se había revisado en clase el léxico correspondiente al tema de la redacción.

Otra ventaja evidente de la producción escrita es la comodidad de los sujetos que se sienten menos vigilados y tienden a contestar libremente.

Como puede verse en los Anexos 2 y 3, para los alumnos de primer nivel de español se pretendía poner a prueba las formas *a, con, de, desde, en, entre, hasta, para, por* y

---

<sup>288</sup> O “muestras de interlengua” en la terminología de Vázquez (1991b:20). En efecto, estamos completamente de acuerdo con la autora por lo cual usaremos, en lo que sigue, indistintamente *corpus* y *muestras de interlengua*.

<sup>289</sup> En el Anexo 2 figuran las pruebas elaboradas por los alumnos de primer nivel de español junto con sus Claves y en el Anexo 3 están las pruebas destinadas a los alumnos de la Secundaria de segundo nivel de español con el Solucionario.

<sup>290</sup> El corpus completo, esto es, todas las pruebas que trabajaron los aprendices tunecinos de la Secundaria de primer y segundo nivel de español figuran escaneadas en un repositorio digital.

sobre y para los sujetos de segundo nivel se examina además la partícula *hacia* junto con las 10 formas ya citadas<sup>291</sup>. Sin embargo, nos era imposible reflejar en las pruebas entregadas a los alumnos todos los usos posibles de las preposiciones mencionadas arriba primero por motivos de espacio y segundo, debido a que no todos los valores preposicionales son apropiados para los alumnos principiantes en el aprendizaje del español y, por ello, seleccionamos algunos usos que se adecuan a los niveles elementales de los informantes.

En efecto, los usos puestos a prueba se han visto en las clases de niveles 1 y 2 de español de la Enseñanza Media tunecina de manera directa o explícita e indirecta<sup>292</sup>.

Por otro lado, hay que puntualizar que repetimos intencionadamente algunos usos prepositivos en las diferentes pruebas que entregamos a los aprendices de Secundaria. Se trata de poner a prueba un mismo valor preposicional en las actividades de los sujetos de primer y segundo nivel de español e iremos comparando sus índices de errores o aciertos. Con ello queremos estudiar el comportamiento lingüístico de los alumnos y averiguar si el tipo de ejercicio así como el nivel de instrucción podría influir en la proliferación de los errores.

Cabe destacar asimismo que ponemos a prueba usos en que el español no requiere preposición mientras que la L1 o la L2 sí requieren forma preposicional. Dichos usos vendrán comentados y valorados y tendremos en consideración sus resultados en la parte didáctica de nuestro trabajo.

Para esta investigación, hemos optado por un estudio transversal<sup>293</sup>, que se realiza en un momento preciso en el tiempo y en el que los estudiantes poseen una interlengua determinada, que es la que vamos a analizar.

Pasamos las pruebas a finales del año académico 2014-2015 (en el mes de mayo) de modo que los informantes sean bien familiarizados con el ELE con respecto al inicio del curso.

---

<sup>291</sup> Consúltense el capítulo 3 de nuestra investigación, punto 3.2.1.2., en que vienen detallados los criterios de selección de las 11 preposiciones que componen el corpus base de toda nuestra investigación.

<sup>292</sup> Por el propio método de enseñanza “Comunicativo” en que se basan los manuales tunecinos y que se adopta en el aula tunecina.

<sup>293</sup> Santos Gargallo (2004:398) comenta que el criterio de *la periodicidad* en la recogida de datos establece la distinción entre “estudios *transversales*, sincrónicos o de tiempo real –aquéllos que analizan la producción en un determinado estadio de la interlengua-; *longitudinales*- aquéllos que analizan la producción en intervalos periódicos o sucesivos y en diferentes estadios de la interlengua; y *seudolongitudinales* –que se aproximan al análisis de la interlengua en intervalos periódicos pero con sujetos diferentes en cada uno de los estadios objeto de observación-”.



Las recogidas de datos se hicieron en dos etapas, con una diferencia en el tiempo de una semana para no sobrecargar al alumnado. En la primera etapa se entregó a los informantes de primer nivel de español el ejercicio de elección múltiple y a aquellos de segundo nivel la prueba de espacios en blanco y en la segunda fase se entregó a los primeros el ejercicio de rellenar huecos y a los segundos la redacción.

Para que los alumnos se impliquen seriamente en la realización de las pruebas, se aprovecharon las tres horas de clase, por lo que nuestros sujetos se encuentran en situación de inmersión lingüística total.

Las pruebas o ejercicios estaban diseñados para ser elaborados cada uno entre 20 y 25 minutos, pero en ningún caso hubo límite de tiempo para su elaboración.

Por último, empleamos en las pruebas un lenguaje sencillo que se adecua a los niveles iniciales de aprendizaje de los alumnos.

#### 4.3.3. La metodología del análisis de errores

Los primeros estudios de Análisis de Errores en la interlengua referidos al español como lengua extranjera han empezado a desarrollarse a partir de la década de los noventa.

Los trabajos pioneros que más destacan en esta área de la Lingüística Contrastiva son de: Fernández (1991) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera [en HNN de origen francés, alemán, árabe y japonés]*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis Doctoral; Santos Gargallo (1991) *Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis Doctoral y Vázquez (1991a) *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*, Universidad Libre de Berlín, Tesis Doctoral.

Desde entonces y hasta la actualidad se han sucedido las investigaciones que analizan las lenguas idiosincrásicas de aprendientes de español de distintas lenguas maternas: en forma de memorias de Máster, trabajos de investigación y tesis doctorales desarrollados en los programas de Postgrado bajo el patrocinio de las diferentes universidades españolas.

Conviene señalar que son numerosas las taxonomías o criterios que han propuesto los lingüistas para clasificar los diferentes tipos de desviaciones que producen los aprendices

a lo largo del proceso de adquisición de la lengua de Cervantes<sup>294</sup>. En otras palabras, destaca el hecho de que no hay consenso todavía en lo referido a una metodología única y uniforme que explique la concepción y producción del error y que sea aplicable a todos los contextos de enseñanza de ELE<sup>295</sup>.

Asimismo, urge puntualizar que son escasos los estudios relacionados con el análisis de la interlengua de los alumnos árabes que aprenden la lengua española<sup>296</sup>. Esta escasez, por otro lado, se hace más patente aún si se tiene en cuenta la inexistencia de investigaciones que estudian los errores de tipo preposicional específicos al aula tunecina de ELE de la Enseñanza Media a pesar del gran auge que ha experimentado el aprendizaje del citado idioma durante la última década<sup>297</sup>.

Con todo lo mencionado hasta ahora, es imprescindible seguir una metodología precisa y bien determinada que garantice la cientificidad del análisis de las producciones preposicionales desviadas en la lengua escrita del alumnado tunecino de la Secundaria que, a continuación, nos proponemos llevar a cabo.

En efecto, hemos decidido adoptar como metodología principal la propuesta de Corder (1992 [1973]:269-274), quien proporcionó las bases teóricas del enfoque de AE. También han sido determinantes algunos procedimientos que sugieren Vázquez (1991b:31-85), Santos Gargallo (1993:92-97) y Fernández (1997:44-49) dejando de lado aquellos que no nos valen para nuestro estudio empírico<sup>298</sup>.

Por lo tanto, combinamos los planteamientos metodológicos de los citados estudiosos porque los consideramos complementarios y oportunos para conseguir un análisis

---

<sup>294</sup> No forma parte de los propósitos de nuestra investigación exponer ni dar información exhaustiva sobre las distintas tipologías de errores que varían de acuerdo con los objetivos específicos que plantean los estudiosos. De manera general, se distinguen clasificaciones realizadas a partir de un criterio descriptivo, otras se sustentan en un criterio pedagógico, también algunas están efectuadas sobre la base de un criterio comunicativo, etc. Es importante puntualizar que las apelaciones o terminologías que usan los lingüistas para referirse a sus taxonomías no siempre coinciden, por lo cual difieren de uno a otro. Véase, para una revisión crítica de las metodologías del AE que más destacan en el ámbito del ELE, la interesante publicación de Penadés Martínez (2003) “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”.

<sup>295</sup> Es un hecho corroborado por Penadés Martínez (2003:20) quien asevera que: “en modo alguno es una tarea fácil establecer una clasificación de errores lingüísticos, vista la situación de falta de acuerdo absoluta, en la lingüística teórica, acerca de una teoría gramatical que dé cuenta de las unidades gramaticales y de sus relaciones”.

<sup>296</sup> Comparados, por ejemplo, con el número más elevado de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito anglosajón.

<sup>297</sup> En este contexto, estamos completamente de acuerdo con Penadés (2003:23) sobre “la exigencia de cubrir las inmensas necesidades que está generando la enseñanza del español como lengua extranjera” dado que los estudios realizados hasta ahora en este ámbito no abordan todas las áreas de dificultad a las que se enfrentan los aprendices no nativos de español.

<sup>298</sup> Es oportuno aclarar que los métodos de análisis de errores que habían establecido Santos Gargallo (1991-1993-2004), Fernández (1991-1997), Vázquez (1991a-1991b), entre otros lingüistas, se basan esencialmente en las directrices del precursor del AE Corder (1973).

riguroso de los errores prepositivos de la competencia transitoria de los discentes de Túnez.

Describimos a continuación el proceso de análisis que nos proponemos llevar a cabo:

- Identificación de los errores: consiste en detectar los usos prepositivos que se alejan de la norma gramatical.

- Descripción de los tipos de errores prepositivos detectados o surgidos en el corpus.

La descripción es, pues, una actividad puramente lingüística que implica explicar los errores “en términos de los procesos o reglas lingüísticos seguidos por el hablante” (Corder, 1992 [1973]:273).

- La etapa de la explicación de los usos preposicionales erróneos: consiste en inferir las causas de la conducta lingüística de los discentes basándose en la descripción de las desviaciones<sup>299</sup>. Dicho de otro modo, es la fase de formulación de hipótesis acerca de los motivos que han llevado a los alumnos tunecinos a cometer las equivocaciones en cuestión en esa fase transitoria y elemental del proceso de aprendizaje de ELE.

- Discusión o valoración de los resultados<sup>300</sup>: es la etapa de evaluación de la gravedad de los errores; se trata de ordenar las desviaciones según su importancia.

- Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>301</sup>.

Hasta ahora, hemos reflejado el método de análisis que consideramos práctico y el más conveniente para nuestro estudio experimental de indagación de las fuentes del error preposicional en la lengua escrita de los alumnos tunecinos araboparlantes, que ocupará el apartado 4.4.

Es oportuno destacar que una vez recabados los resultados del estudio detallado y minucioso del corpus tendremos una base sólida que nos permitirá plantear una taxonomía propia de la tipología de errores preposicionales específica del aula tunecina y que sea puro reflejo del proceso real de aprendizaje de la categoría preposicional del ELE<sup>302</sup>.

---

<sup>299</sup> Corder (1992 [1973]:273) insiste en que las etapas de *descripción* y de *explicación* del AE son sucesivas y complementarias: “Lógicamente, una precede a la otra. La descripción da una relación de lo que tiene que ser explicado”.

<sup>300</sup> Según Martínez Agudo (2004:69), los procesos de *descripción*, *explicación* y *evaluación* de las producciones lingüísticas de los aprendices constituyen las tres etapas claves en el análisis de errores.

<sup>301</sup> Consúltese el capítulo 5 de nuestra investigación, consagrado enteramente a nuestra propuesta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las preposiciones.

<sup>302</sup> En esa línea de investigación, De Alba Quiñones (2009) distingue entre dos tipos de análisis de errores: “si desarrollamos una taxonomía previamente estaríamos ante un AE deductivo y si, por el contrario, identificamos los errores y posteriormente los catalogamos, sería un AE inductivo”. Nosotros, pues, una vez llevado a cabo el estudio empírico procuramos establecer una taxonomía propia inductiva.

En nuestro estudio de campo, además de explicar los usos prepositivos acertados y erróneos o análisis cualitativo, aparece paralelamente un análisis cuantitativo que estudia la recurrencia numérica de estos aciertos y desviaciones. Nosotros hemos querido combinar ambos procedimientos metodológicos porque no creemos que sean opuestos, sino que se complementan<sup>303</sup>.

Una vez realizado el recuento global en cifras de los errores preposicionales en todo el corpus, nos proponemos establecer una jerarquía de las dificultades de uso prepositivo en la interlengua de los aprendientes de español de la Secundaria de origen tunecino<sup>304</sup>.

Después de todo este recorrido teórico expuesto hasta ahora en que hemos informado sobre el enfoque científico del AE –supuestos teóricos, conceptos y críticas–, nuestros objetivos y la metodología seleccionada que nos servirá de instrumento principal para el análisis del corpus de datos, pasamos en lo que sigue al estudio del uso de las preposiciones españolas ejercitado por los propios alumnos en su interlengua escrita.

#### **4.4. Estudio empírico del corpus de datos<sup>305</sup>**

Nos interesamos en este apartado por elaborar un análisis cuantitativo y cualitativo de los usos preposicionales correctos y erróneos producidos por los estudiantes tunecinos aprendices del español, con el objetivo de descifrar las causas y fuentes del error. La exposición se llevará a cabo mediante análisis estadísticos apropiados y gráficos explicativos.

Primero, presentamos los resultados obtenidos del análisis de las pruebas que realizaron los alumnos de primer curso de español y, en segundo lugar, analizamos los datos

---

<sup>303</sup> En esta línea, Larsen-Freeman y Long (1994:21) distinguen dos paradigmas susceptibles de ser adoptados en la investigación científica: por un lado, el paradigma *cuantitativo* que *busca los hechos o causas sociales sin apenas tener en cuenta los estados subjetivos de los individuos*, es objetivo y está orientado a los resultados; y, por otro lado, el *cualitativo* que está orientado hacia el proceso *se interesa por comprender el comportamiento humano desde el propio marco de referencia del hablante*.

<sup>304</sup> La catalogación de las desviaciones preposicionales más relevantes, como veremos en el capítulo 5 de nuestro estudio, será el punto de arranque de nuestra propuesta de enseñanza de las preposiciones en la clase tunecina de español.

<sup>305</sup> Con el objetivo de facilitar al lector la ubicación de ejemplos de usos prepositivos de los informantes que nos proponemos presentar en esa parte analítica enumeramos las pruebas que elaboraron esos últimos -escaneadas en un repositorio digital- con números árabes del siguiente modo:

-Para el nivel 1 de español, enumeramos las dos pruebas, que componen el Anexo 2, cada una de 1 a 265 (número total de los sujetos). También seguimos el mismo orden en la clasificación de los autores o ejecutores de las pruebas de modo que, por ejemplo, el alumno 1 que trabajó la prueba I de elección múltiple es el mismo alumno 1 que elaboró la prueba II de espacios en blanco.

-Para el nivel 2 de español, enumeramos en el repositorio digital las 2 pruebas que conforman el Anexo 3 de 1 a 158 (número de los informantes). Igual que para el primer nivel de español, la clasificación de los sujetos va paralela en la prueba I de espacios en blanco y las redacciones o prueba II.

recabados de las pruebas que llevaron a cabo los estudiantes tunecinos de segundo nivel de español en la Secundaria.

Para cada prueba analizada exponemos un apartado de cierre que resume los tipos de errores y aciertos prepositivos detectados junto con las causas de los mismos. Tras concluir el análisis y comentario de cada prueba por separado, se ofrece una conclusión genérica.

Antes de proceder a nuestro estudio de campo, conviene destacar, como ya anticipábamos en páginas anteriores, que nos centraremos en nuestro análisis solo en los errores sistemáticos de tipo preposicional indicadores del nivel de asimilación o aprendizaje alcanzado en la lengua meta dejando de lado las faltas o errores “no sistemáticos” cometidos por lapsus o descuidos<sup>306</sup>. En otras palabras, los errores sistemáticos sirven para diagnosticar aquellos aspectos de la competencia lingüística-gramatical, en nuestro caso de uso prepositivo, que aún no se han aprendido o no se dominan en su totalidad sin interesarnos por los fallos de actuación casuales y puntuales que no reflejan exactamente la competencia del alumnado tunecino sometido a estudio<sup>307</sup>.

Asimismo, queremos dar constancia del hecho de que, siguiendo las directrices de Corder, nuestra concepción del error dista de considerarlo negativo y mucho menos lo dotamos de un valor peyorativo. Conviene apuntar también que usamos, a continuación, indistintamente los términos error, equivocación, desviación, etc. para referirnos a toda ruptura de la norma lingüística que rige el uso preposicional.

#### 4.4.1. Resultados de las pruebas en alumnos tunecinos de la Secundaria de primer nivel de español<sup>308</sup>

##### 4.4.1.1. Resultados de la prueba I de elección múltiple

Esta prueba está formada por un total de 15 ejercicios o preguntas que constan de tres opciones posibles de respuesta a, b o c<sup>309</sup>.

---

<sup>306</sup> Ambos tipos de errores vienen explicados en el apartado 4.2.1.1.

<sup>307</sup> Completamente de acuerdo con Baralo (1999:44-45) quien asevera en ese contexto que “en la producción interlingüística de los que aprenden una L2, al igual que en la L1, el uso de la lengua puede tener faltas que no constituyen un reflejo exacto de la competencia del hablante”.

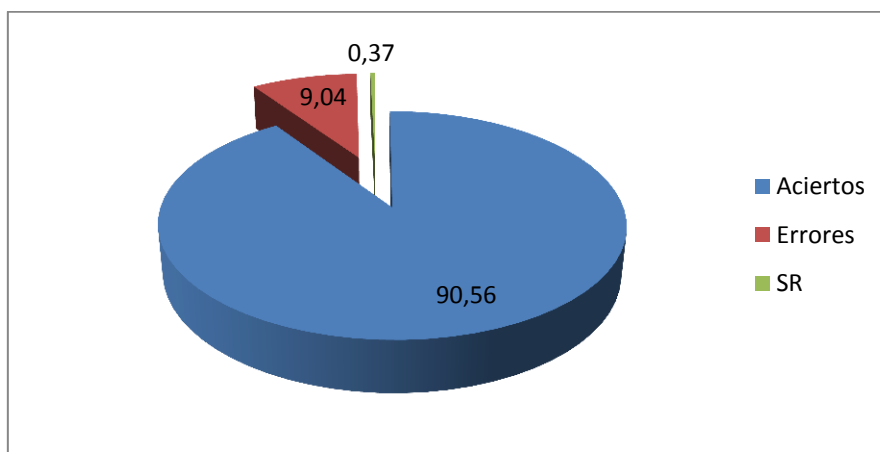
<sup>308</sup> Recordamos, como se ha venido detallando en el punto 4.3.1., que el número de informantes de primer nivel de español en la Secundaria tunecina es 265.

<sup>309</sup> Véase el Anexo 2.

En algunos casos, hay dos respuestas, como en el ejercicio 6, a las que llamamos a y b. En otros, los dos huecos corresponden a una misma opción, como en la oración 11, pues son preposiciones correlativas.

Oración 1: Mi hermana va ..... Italia cada verano

- a) en
- b) para
- c) a



**Gráfico n°1. Oración 1. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor espacial)**

Como observamos en el gráfico, el 90,56% de los informantes analizados ha seleccionado la forma preposicional correcta *a*, mientras que el 9,04% de los alumnos ha cometido errores. De este porcentaje de errores un 8,67% ha empleado la partícula inconveniente *en* y el 0,37% restante ha optado por la preposición errónea *para*.

El elevado índice de aciertos pudo ser originado por transferencia positiva del árabe moderno, L1 del alumnado tunecino, dado que coincide con el español en el uso de la forma *a/إلى* para señalar el lugar a donde se va<sup>310</sup>.

Hay un dato curioso que consiste en el hecho de que registramos la adición de una tilde en la *a* del español en 6,79% del alumnado (de entre el 90,56% que acertaron en la elección de la citada forma requerida), posiblemente se trata de un calco de la tilde ortográfica de la *à* francesa (*accent grave*), hábito de su L2 que aún no consiguen

<sup>310</sup> Merece especial atención referirnos a partir de ahora a las anotaciones, apuntes y explicaciones explícitas que muchos informantes reflejan en los márgenes de las pruebas que les entregamos para elaborar.

En el caso de la oración 1, observamos en el corpus escaneado en el repositorio digital que hay estudiantes (1, 3, 52, 61, 205, entre otros) que ponen la forma *إلى* seguida por la traducción al árabe del término *Italia*.

superar en esa etapa inicial del proceso de aprendizaje del español aunque se trata de una prueba de selección de la opción que creen más acertada sin necesidad de escribir. Lo cual es puro reflejo del sistema de interlengua inestable que los aprendices están en fase de construcción.

La lengua francesa, en cambio, cuenta con la forma *en* cuando viene seguida del nombre de un país singular que empieza por una vocal para indicar el citado valor locativo de la forma española *a*. Por ello, el 8,67% de los aprendices cometió desviaciones por selección falsa<sup>311</sup>, probablemente por influencia de su segunda lengua<sup>312</sup> y, por tanto, podría tratarse de errores interlingüísticos<sup>313</sup>.

En cuanto al uso inconveniente de la partícula *para*, parece otra interferencia lingüística, pero esta vez el alumno ha recurrido a los hábitos de su lengua materna (LM o DM), esto es, el árabe dialectal tunecino<sup>314</sup>. Aquí también la desviación registrada resulta de índole interlingual.

Es posible también que los errores de uso de las formas *en* y *para* en lugar de *a*; además de las razones ya expuestas; sean el resultado de la insuficiente ejercitación del citado valor en clase.

No obstante, conviene puntualizar que un 0,37% (un alumno) no realizó el ejercicio, quizá por falta de comprensión del contenido de la oración o simplemente por distracción. En todos casos, viene reflejado en el gráfico como Sin Respuesta (SR).

Oración 2: Francisco siempre habla ..... voz alta

a) a

b) en

---

<sup>311</sup> O elección de un elemento incorrecto, se caracteriza por emplear una determinada preposición en lugar de otra exigida por el contexto.

<sup>312</sup> Véanse, entre otros, los textos de los informantes 2, 6, 71, 91, 260 que ponen traducciones en el francés. Lo cual corroboraría quizá las explicaciones que presentamos arriba sobre la interferencia de la L2.

<sup>313</sup> Errores interlingüísticos o interlinguales que son producto de la interferencia de la L1 del aprendiz o de otras lenguas previamente aprendidas (Santos, 1993:95).

<sup>314</sup> Como se ha venido detallando en el Capítulo 1 de nuestra investigación, Túnez se caracteriza por el uso de tres ramas de la lengua árabe:

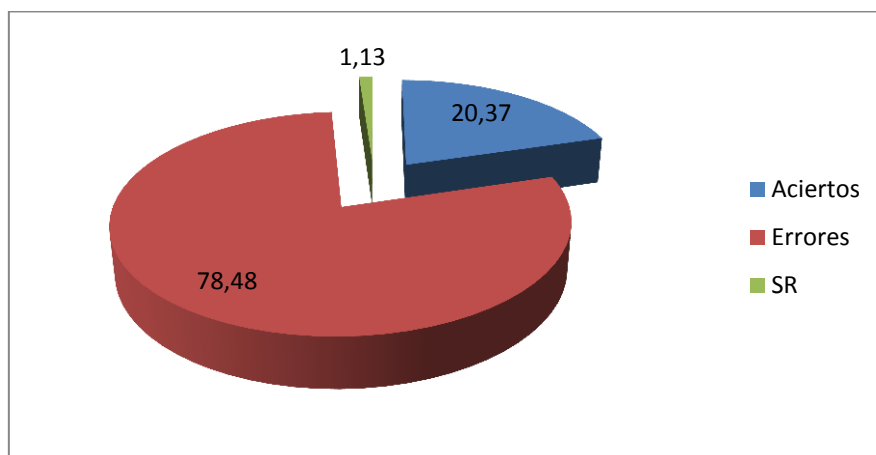
-el árabe clásico que se aprende solo en contextos escolares, es arcaico y su uso ha quedado restringido a los cursos de teología y a la literatura clásica sin conseguir convertirse en lengua corriente popular.

-el árabe moderno o variante culta que supone el código escrito y oral en los contextos escolares tunecinos.

Y, por último, el árabe dialectal tunecino que es lengua nativa y habla popular de todos los tunecinos y es el medio exclusivo de las conversaciones cotidianas, sin estructura gramatical codificada.

Aunque carece de código escrito, el árabe tunecino tiene preposiciones o un sistema preposicional que, sin duda, está presente en la conciencia de nuestros informantes. Prueba de ello, véase el alumno 69 que pone la preposición *J/para* de su LM.

c) por



**Gráfico n°2. Oración 2. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor nocional)**

En esta oración, solo el 20,37% de los alumnos ha puesto la preposición idónea, *en*. Así pues, el 43,39% de los informantes ha utilizado la partícula preposicional desviada *a* y el 35,09% ha seleccionado *por* conformando un porcentaje total de errores de 78,48%.

La lengua francesa emplea en este caso la preposición *à* para indicar el modo o manera de hacer algo y, por ello, no descartamos la interferencia de la L2 como posible causa del error interlingual cometido por el 43,39% de los alumnos.

Hay que destacar que un 6,79% de los aprendices (18 alumnos) que han optado por *a* añade, como en el caso anterior, una tilde encima de esa forma española, lo cual confirmaría quizá que nuestros informantes se basan otra vez en el sistema gráfico de su segunda lengua<sup>315</sup>.

Por otro lado, tanto el árabe moderno como el árabe dialectal tunecino o LM utilizan la forma *ʔ* / *por* delante de *صوت عال* / *voz alta*, lo que nos lleva a creer que el uso desviado de la partícula *por* constatado en el 35,09% del alumnado pudo ser motivado por doble interferencia del árabe. En otras palabras, los informantes cuentan con el sistema prepositivo del árabe culto (L1) previamente adquirido y/o recurren en su inconsciente a su árabe coloquial o habla popular en busca de la forma requerida, por ende, parece un error interlingüístico<sup>316</sup>.

Aparte de la interferencia como posible fuente de las desviaciones señaladas arriba, no descartamos la probabilidad de que los discentes hayan puesto las formas *a* y *por* en vez

<sup>315</sup> Véanse, entre otros, los textos de los informantes 1, 15, 65.

<sup>316</sup> Véanse, entre otros, los textos de los alumnos 12, 39, 71, 95.

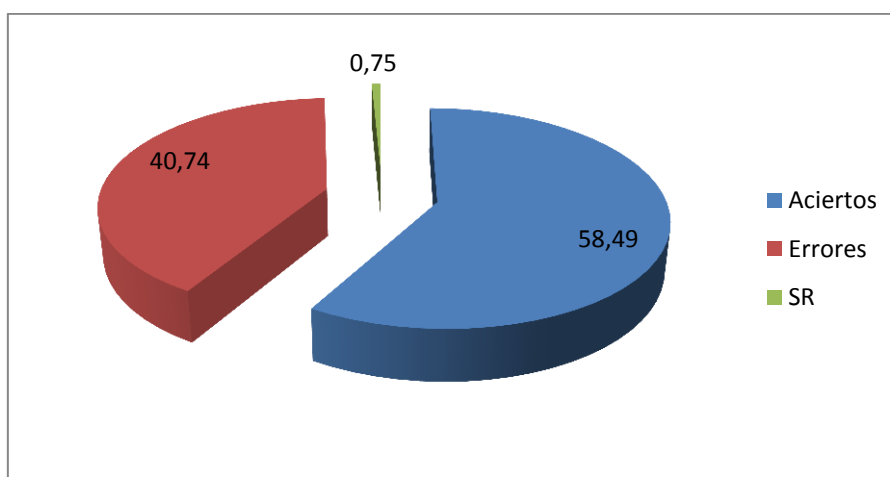


de la *en* debido a la poca o falta de práctica en clase de ejercicios del valor nocional “manera de efectuar algo” que denota la partícula *en*.

Igual que en el ejercicio anterior, 3 alumnos de la Secundaria no han respondido. Con esto inferimos que han faltado de atención.

Oración 3: Mi tío tiene una máquina ..... escribir muy antigua

- a) Ø
- b) a
- c) de



**Gráfico nº3. Oración 3. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

En la oración 3, el 58,49% de los aprendices ha elegido la preposición correcta *de*, pero el 29,05% se ha equivocado al seleccionar la forma *a* y el otro 11,69% de los estudiantes analizados ha optado por la ausencia de preposición.

Como apreciamos en el gráfico, más de la mitad de los informantes ha contestado convenientemente *de* que indica la utilidad de las cosas aunque, como vimos en el análisis contrastivo que realizamos, ni la L1 ni la L2 de los alumnos tunecinos emplea la citada forma preposicional para denotar ese valor conceptual. Ello nos lleva a pensar que probablemente los aprendices han asimilado bien el citado significado conceptual de la preposición española *de* sin contar con su bagaje lingüístico previamente adquirido.

El francés emplea en este caso la forma *à* y por ello no apartamos la interferencia de la L2 como fuente probable del error interlingual cometido por el 29,05% de los alumnos.

El árabe moderno y el árabe dialectal tunecino, en cambio, no usan preposición en este caso para expresar el valor nocional mencionado de la forma *de* española, por lo cual es posible atribuir la desviación constatada en el 11,69% del alumnado a la transferencia negativa conjunta de su primera lengua árabe culta y de su habla árabe popular<sup>317</sup>.

Además de la probable influencia de ambas variantes mencionadas del árabe, posiblemente la omisión<sup>318</sup> de la preposición *de* del español pudo ser originada además por interferencia del inglés, L3 de los discentes de la Secundaria tunecina, que tampoco usa preposición en este caso para referirse a “máquina de escribir” = *typewriter*<sup>319</sup>.

Los errores de omisión de la partícula *de* y de su cambio por la forma *a*, aparte de los posibles motivos de su producción ya reflejados, podrían estar inducidos por la insuficiente ejercitación en el aula tunecina del significado conceptual de “utilidad”.

Esta vez 0,75% del alumnado (2 estudiantes) no ha trabajado el ejercicio, no sabemos si esto se debe a factores extralingüísticos como el cansancio físico o mental.

Oración 4: Juan visita a sus abuelos dos veces ..... la semana

- a) por
- b) a
- c) en

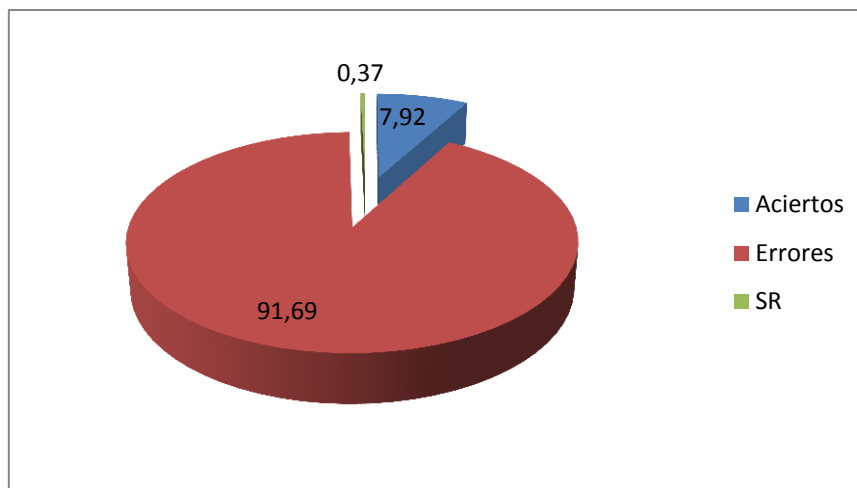
---

<sup>317</sup> Véanse los textos de los alumnos 126, 188, 223.

<sup>318</sup> Consiste en la supresión de palabras o morfemas necesarios (Santos, 1993:92). Se refiere en este caso a la eliminación de preposiciones obligatorias.

<sup>319</sup> Véanse los textos de los sujetos 90 y 168 que ponen la abreviatura *eng* con referencia a la lengua inglesa y ponen el término traducido *typewriter*.

Aunque no forma parte de los propósitos de nuestra investigación estudiar la interlengua individual de cada sujeto por separado, el alumno 168 merece especial atención. Este último, como viene reflejado en el corpus escaneado, recurre a dos registros lingüísticos ya que pone en sus notas “eng. typewriter – machine à écrire”. Es decir, traduce al inglés y al francés a la vez para optar al final por la ausencia de preposición de su L3. Todo ello es puro reflejo de lo inestable que es esa fase elemental de la interlengua.



**Gráfico n°4. Oración 4. Estudio porcentual del uso de la preposición A  
(valor temporal)**

Como lo indica el gráfico, solamente el 7,92% de los informantes analizados ha seleccionado la preposición adecuada *a*, mientras que el 66,79% ha seleccionado erróneamente la partícula *por* y el 24,90% restante ha elegido la forma incorrecta *en*.

El francés emplea la preposición *par / por* para señalar la periodicidad o frecuencia con que se realiza alguna acción y, debido a ello, creemos que el elevado porcentaje de desviaciones, el 66,79%, pudo ser motivado por transferencia negativa de la L2. Por tanto, podría tratarse de un error interlingüístico.

Es posible, por otro lado, asociar el error a la falsa generalización<sup>320</sup> del uso de la forma *por* -que también sirve para indicar la frecuencia en la lengua objeto- en un contexto en que no se aplica por no tener en cuenta las restricciones de la regla de que la partícula *a* requiere el empleo del artículo definido contrariamente a *por*.

En lo que concierne al árabe moderno y al árabe dialectal tunecino, estos usan *في* /*en* para expresar el citado valor temporal de la forma *a* del español, lo que nos hace pensar que el error observado en 24,90% de los discentes tunecinos pudo ser causado por interferencia de su L1 y/o de su LM.

<sup>320</sup> Es un mecanismo intralingual que consiste en transferir una regla que se conoce a un contexto en el que es inadecuada. En esa línea, Alexopoulou (2006: 24, nota13) explica que “La *generalización* es una estrategia creativa mediante la cual el aprendiente intenta establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento adquirido previamente; es una de las operaciones fundamentales en cualquier proceso de aprendizaje y no induce al error. Lo que induce al error es la falsa generalización de una regla”. En ese contexto, conviene destacar que *los errores intralinguales o intralingüísticos* “se refieren al efecto de la lengua meta en sí misma sobre el proceso de aprendizaje” (Santos, 1993:96). Es decir, que el origen de ese tipo de desviaciones se halla en el “conflicto interno de las reglas” de la propia lengua extranjera (Vázquez, 1991b:45).

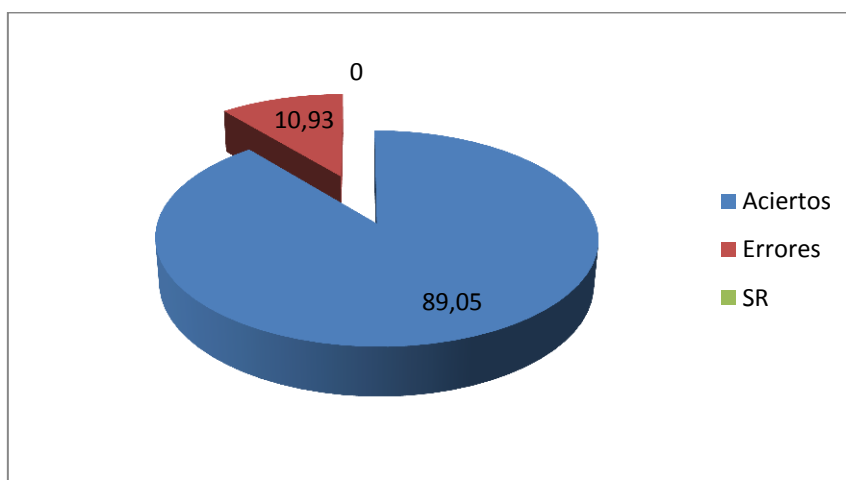
Tampoco descartamos aquí la interferencia intralingual como fuente de desviación, esto es, probablemente los alumnos primerizos, igual que se ha venido explicando líneas arriba con la partícula errónea *por*, generalizan incorrectamente el uso de la forma inapropiada *en* que también denota en el español “periodicidad” en un contexto inapropiado sin tener en consideración la regla de que es la preposición *a* la que vale porque exige el artículo definido y no la *en*.

Aparte de las posibles influencias interlingual y/o intralingual, los errores de uso señalados de las formas *por* y *en* en lugar de *a* podrían ser el resultado de la propia instrucción que reciben los aprendientes. Dicho de otro modo, el valor de periodicidad no se ha ejercitado suficientemente en clase con actividades que permiten a los alumnos practicarlo en diferentes contextos de uso con el objetivo de asimilar que dicho significado temporal es asumido en el español tanto por la forma *a*, la *en* y *por* con la exigencia del artículo definido delante de la primera y quitar así toda confusión a los discentes de la Secundaria.

Cabe puntualizar que un solo alumno no contestó al ejercicio, puede ser por falta de concentración.

Oración 5: ..... mí Pedro es como un hermano

- a) Por
- b) A
- c) Para



**Gráfico n°5. Oración 5. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)**

El 89,05% de los sujetos analizados ha elegido la preposición *para*, que es correcta. Pero el 6,03% ha seleccionado la forma errónea *por* y el 4,90% ha optado por la partícula *a*.

El francés moderno y el inglés usan respectivamente las formas *pour* y *for* para expresar el punto de vista, lo que nos hace pensar que el alto porcentaje de aciertos constatado en el 89,05% del alumnado que ha puesto su homóloga española *para* podría ser debido a la transferencia positiva de la segunda lengua y/o de la tercera lengua<sup>321</sup>.

El árabe moderno así como el dialecto árabe tunecino emplean la preposición *ʔ* (*por*) para expresar el valor conceptual mencionado, por lo cual no descartamos la interferencia conjunta de la L1 y de la LM como posible causa del error interlingüístico cometido por el 6,03% de los aprendices.

En lo que se refiere al uso desviado de la preposición *a* en un 4,90% del alumnado estudiado podría ser por influencia de fórmulas y expresiones fijas que se han visto en clase o que han podido oír los estudiantes y que empiezan por la forma *a* como: *A mi modo de ver*, *A mi parecer*, *A mí me parece*, etc. Incluso la alternancia de las preposiciones *a* y *para* en la expresión del destinatario “*a mí/ para mí*” podría ser causa de confusión de los aprendices tunecinos.

Los errores de uso mencionados de *por* y *a* en vez de la forma apropiada *para* podrían explicarse, además de las posibles razones ya expuestas, por el hecho de que el valor “punto de vista” que denota *para* no se ha ejercitado suficientemente en clase con ejercicios convenientes que facilitan al alumnado su memorización y su perfecta asimilación.

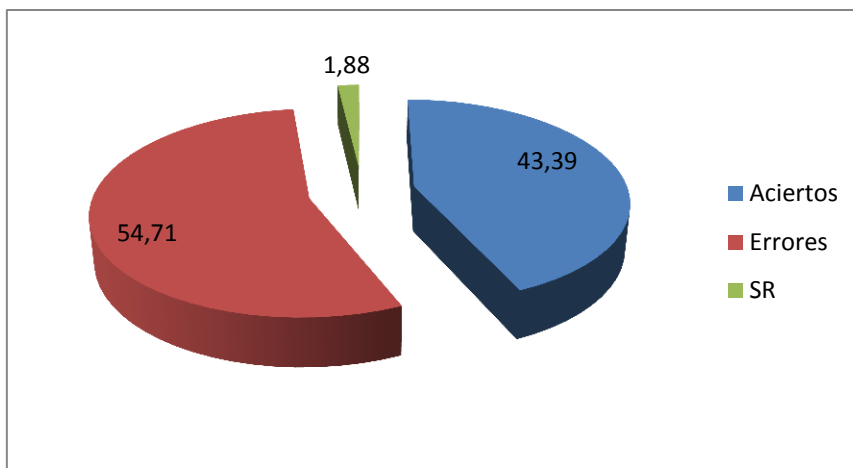
Oración 6: He visto ..... Julia pasar ..... bicicleta

- a) Ø ... a
- b) Ø ... sobre
- c) a ... en

6a:

---

<sup>321</sup> Conviene puntualizar que los alumnos 1, 12, 23, 55, 90, 121, entre otros, ponen en sus textos las abreviaturas *eng/ang* y *fr* con las formas inglesa y francesa *for* y *pour* equivalentes de *para*. Esta estrategia de recurrir a diferentes lenguas anteriormente aprendidas traduce lo precaria que es la fase de aprendizaje en que están los informantes que quieren asegurarse de la forma idónea en la lengua objeto pasando por diferentes canales.



**Gráfico n°6. Oración 6a. Estudio porcentual del uso de la preposición A  
(valor funcional)**

Se requiere la preposición *a* ya que se trata de introducir al complemento directo de persona determinada (nombre propio Julia). En este caso, el 43,39% del alumnado estudiado ha añadido la forma apropiada mientras que el 54,71% ha optado por su ausencia.

Un error como el señalado puede ser debido a varias causas, aparte de la interferencia negativa del árabe moderno y/o del árabe dialectal tunecino que llevan a los aprendices a omitir la forma *a* dado que la función de complemento directo nunca viene marcada por una preposición ni en la L1 ni en la LM. También la segunda lengua, el francés, así como la L3, el inglés, podrían ser fuente del error interlingual registrado en el 54,71% de los estudiantes de la Secundaria porque tampoco usan preposición para indicar el valor gramatical mencionado<sup>322</sup>.

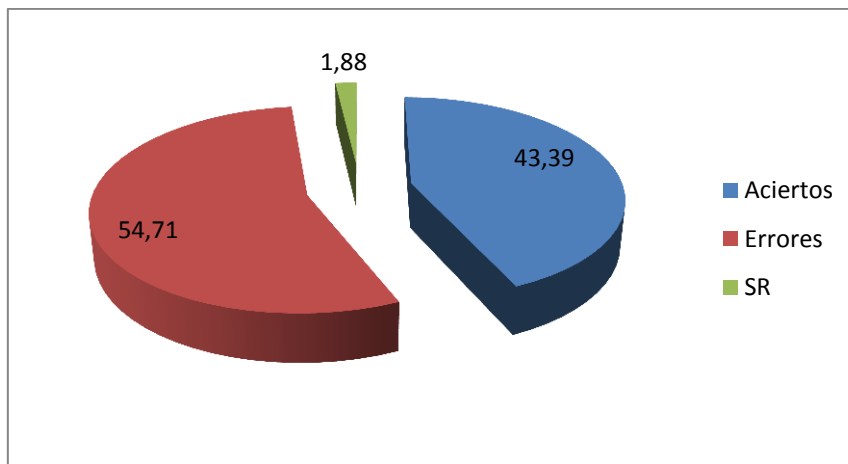
Es posible que todos esos factores actúen conjuntamente, todo depende de cuál es el sistema preposicional (o sistemas preposicionales) de esos registros lingüísticos anteriormente adquiridos en que se basa el aprendiz en la selección de la preposición de la lengua objeto.

La omisión de la forma requerida puede ser también un error debido a la práctica insuficiente en clase de la regla de que el complemento directo de persona va precedido de la preposición *a* o bien debido a una falsa generalización de la regla que asiste a todos los demás referentes que no sean personales que van directamente unidos al verbo sin exigencia de partícula prepositiva. Tampoco descartamos la posibilidad de que tanto

<sup>322</sup> Véanse los textos de los informantes 41, 122, 133, entre otros, que aplican la estrategia de traducción del enunciado al árabe, francés y/o inglés poniendo lo siguiente: “j’ai vu passer Ø / I have seen pass Ø”.

la propia instrucción recibida en clase como el procedimiento intralingual de falsa generalización actúen conjuntamente generando el error mencionado.

6b:



**Gráfico n°7. Oración 6b. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor nocional)**

El porcentaje total de aciertos y de desviaciones en el uso preposicional es igual al que registramos en 6a. El 43,39% de los aprendices ha elegido la partícula preposicional apropiada, la *en*, pero el 23,39% ha optado por la preposición errónea *a* y el 31,32% ha elegido la forma *sobre*.

El francés usa la forma *à* con el medio de locomoción bicyclette / bicicleta, lo que nos hace pensar que el error observado en el 23,39% de los estudiantes pudo ser originado por interferencia de la L2, pues resulta una desviación de tipo interlingual.

Esta vez 19 alumnos (7,16%) han trasladado la tilde de su *à* francesa a la forma española aunque se trata de un ejercicio de selección de la forma que creen apropiada, esto es, pensamos que se trata de un error ortográfico por interferencia de la acentuación de la L2.

El árabe moderno, variedad normativa en la escuela tunecina, y el árabe dialectal tunecino o “Ammiya” emplean en este caso la partícula *على* / *sobre* para indicar el medio de locomoción de la forma española *en*, por lo cual no descartamos su interferencia negativa conjunta como posible fuente de desviación en el 31,32% del alumnado. Otra vez el error parece de carácter interlingual<sup>323</sup>.

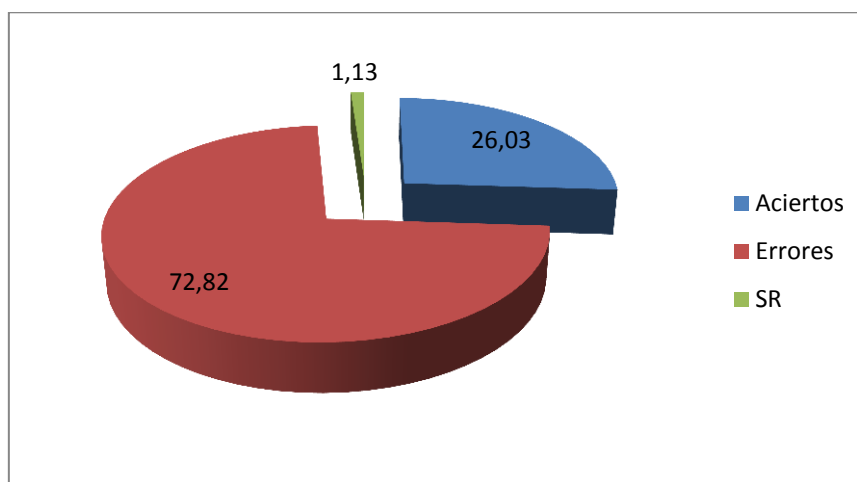
<sup>323</sup> Véanse los textos de los informantes 39, 119, 169, entre otros, que ponen explícitamente la forma árabe *على*.

Las desviaciones de empleo de *a* y *sobre* en lugar de la partícula *en* podrían estar debidas a que los informantes no han trabajado bastantes actividades en clase para interiorizar eficazmente el citado valor nocional del español.

Conviene resaltar, como lo reflejan los gráficos 6 y 7 arriba, que solo el 1,88% del alumnado (5 estudiantes) no contestó a todo el ejercicio posiblemente por no haber estado atentos en la lectura del ejercicio.

Oración 7: Este chico va ..... ciudad ..... ciudad vendiendo ropa

- a) de ... a
- b) Ø ... en
- c) de ... en



**Gráfico n°8. Oración 7. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De... En (valor nocional)**

Como observamos en el gráfico, solo el 26,03% de los estudiantes ha seleccionado las formas correlativas correctas *de* y *en*, mientras que el otro 72,07% ha seleccionado correctamente la forma *de* pero se ha equivocado al elegir la partícula *a* en lugar de *en* y el 0,75% restante ha elegido la ausencia de preposición en vez de la *de* y ha optado por la forma apropiada *en*.

A pesar de la coincidencia francés-español en emplear las formas *de* y *en* en la estructura *de* + *sustantivo* + *en* seguida del mismo sustantivo para indicar la sucesión de elementos, el índice de aciertos es muy bajo<sup>324</sup>.

<sup>324</sup> Véanse los textos de los alumnos 23, 34, etc. que traducen el enunciado al francés: “de ville en ville”.



Por otro lado, el árabe moderno usa las formas correlativas *من* (*de*) y *إلى* (*a*) para señalar la sucesión de elementos y por ello no descartamos la interferencia de la L1 como posible causa de la equivocación cometida por el 72,07% del alumnado estudiado, por lo tanto, el error podría ser interlingual.

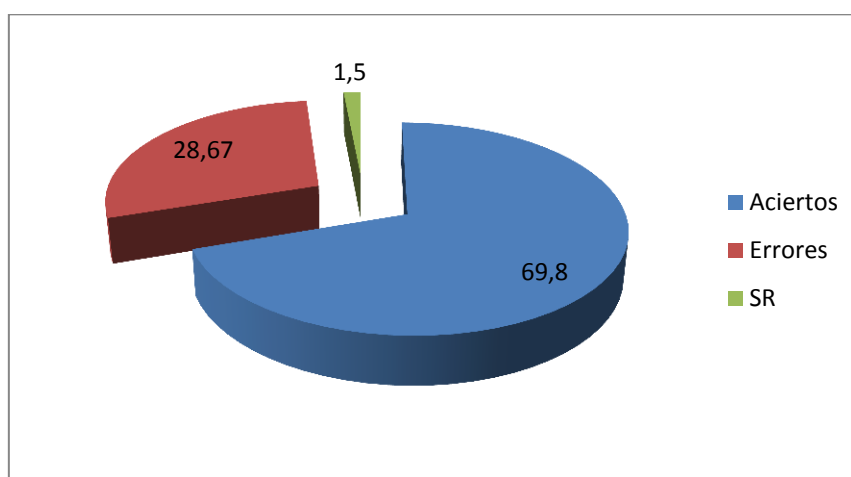
Conviene destacar que el 5,28% de los alumnos que han optado por la forma *a* le añaden una tilde a esa última probablemente por influencia de la acentuación de su L2, el francés; pues se trata de un error gráfico.

Además de las causas del error ya comentadas, es posible explicar las desviaciones mencionadas de omisión de la forma requerida *de* así como la elección falsa de la forma *a* en lugar de *en* por el hecho de que los informantes no han trabajado bastantes actividades en clase para interiorizar eficazmente el citado valor nocional de las formas correlativas *de* y *en* del español.

Registramos asimismo un porcentaje de 1,13% de estudiantes que no han respondido al ejercicio quizá por el simple hecho de falta de atención.

Oración 8: Siempre saco dinero ..... mi tarjeta de crédito

- a) por
- b) con
- c) de



**Gráfico n°9. Oración 8. Estudio porcentual del uso de las preposiciones Con y De (valor nocional)**

En esta oración, son válidas las dos formas *con* y *de*. Vemos que la mayor parte de los informantes, el 59,62%, empleó la preposición *con* mientras que el 10,18% ha elegido la *de* y el otro 28,67% ha optado erróneamente por la partícula *por*.

Como vimos en el cotejo efectuado en el capítulo 3, el francés, igual que el español, usa la preposición *avec/con* para indicar el medio o instrumento con que se ejecuta algo, lo que nos hace pensar que la transferencia positiva de la segunda lengua podría ser la fuente del acierto observado en el 59,62% de los alumnos. Tampoco descartamos la probabilidad de que el citado uso nocional acertado de *con* podría ser el resultado de la influencia positiva de la L3 de los estudiantes que han trasladado la forma preposicional *with/con* de su inglés a la lengua extranjera<sup>325</sup>.

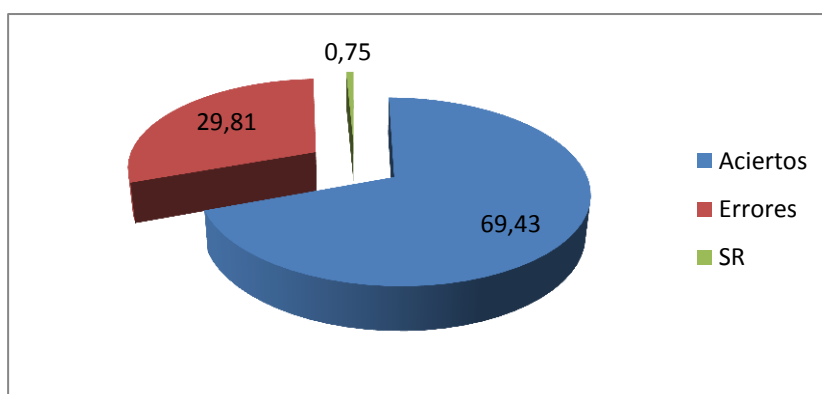
En contrapartida, tanto el árabe moderno como el árabe dialectal emplean en este caso la forma *ʔ/ por*, lo cual explicaría quizá que la desviación constatada en el 28,67% del alumnado pudo ser ocasionada por la influencia negativa de la L1 y/o de la LM conjuntamente, esto es, la equivocación parece interlingual. Además de la interferencia como posible fuente del error señalado arriba, es posible que los discentes hayan puesto *por* en vez de *con* y *de* debido a la poca práctica en clase de ejercicios del valor nocional “instrumento” que denotan las formas citadas.

No obstante, conviene aclarar que el 1.50% de los alumnos no realizó el ejercicio.

Oración 9: Su prima quiere comprar unos zapatos..... cuero ..... treinta euros

- a) en ... a
- b) de ... a
- c) de ... por

9a:



**Gráfico n°10. Oración 9a. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

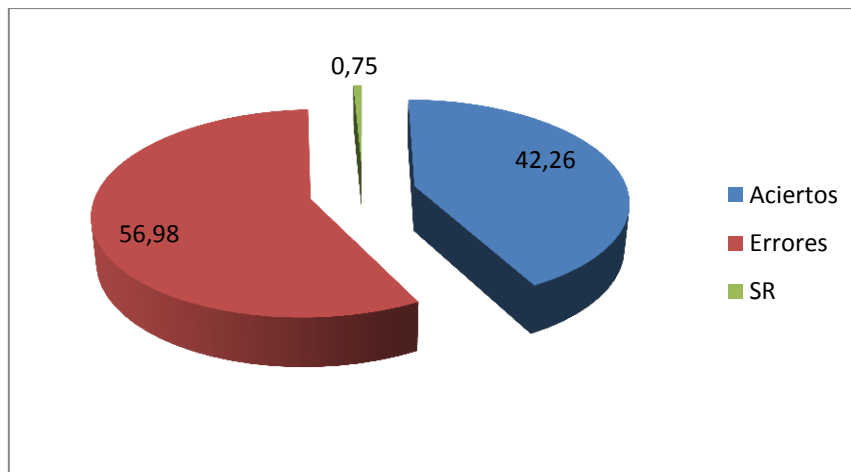
<sup>325</sup> Véanse los textos de los informantes 5, 174, entre otros, que recurren a ambas formas del francés e inglés a la vez.

Como apreciamos en el gráfico, la mayoría de los estudiantes analizados ha optado por la forma preposicional adecuada *de*, el 69,43%, mientras que el 29,81% restante ha seleccionado la partícula equivocada *en*.

La L1 de los aprendices tunecinos coincide con el español en el uso de la forma preposicional *من/de* para expresar la materia constituyente de algo, por lo que inferimos que los informantes han contestado correctamente porque han recurrido al sistema preposicional de su árabe moderno en busca de la preposición apropiada. Por lo tanto, es muy probable que el acierto registrado sea resultado de la transferencia positiva de la L1.

El francés, en cambio, emplea la forma *en* para denotar la citada acepción conceptual de la *de* española y, por ese motivo, no descartamos la interferencia de la L2 como posible causa del error constatado en el 29,81% de los alumnos; esta equivocación parece, pues, de índole interlingüística. Es posible también que el uso desviado de *en* en lugar de la forma *de* sea la consecuencia de la insuficiente ejercitación del citado valor nocional en la clase tunecina.

9b:



**Gráfico n°11. Oración 9b. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor nocional)**

En 9b, el 42,26% de los informantes ha respondido la preposición conveniente *por*, mientras que el 56,98% ha seleccionado la partícula errónea *a*.

Tanto la lengua materna de los alumnos de Secundaria o dialecto tunecino como su primera lengua (L1) usan, igual que el español, la forma *à/ por* para indicar el precio de algo y, debido a ello, creemos que el acierto registrado podría ser la consecuencia de la influencia positiva del árabe moderno y/o del árabe popular. Todo depende de si el

estudiante se ha basado en la primera o la segunda variante de su árabe o en las dos a la vez.

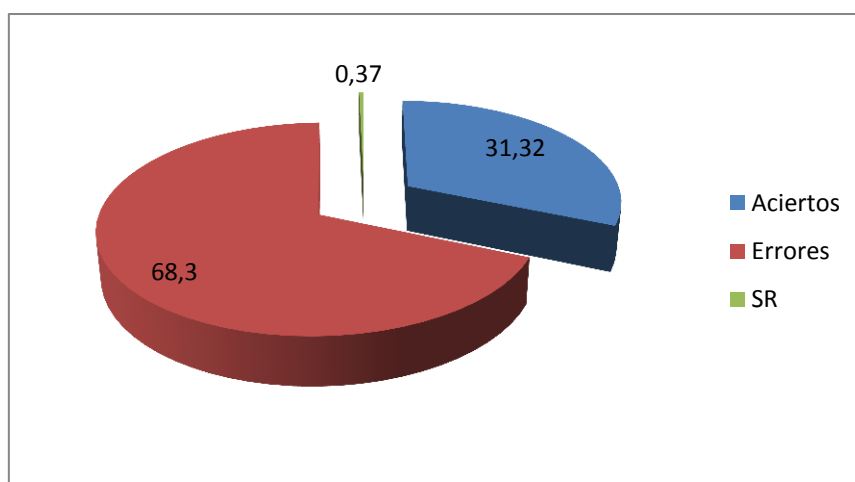
Por otro lado, la lengua francesa usa la preposición *à* para señalar el precio de alguna cosa, lo que nos hace pensar que el error constatado en el 56,98% de los estudiantes pudo ser causado por interferencia de la L2. Otra vez la desviación parece de tipo interlingüístico. La propia instrucción recibida en clase podría ser también motivo del error surgido, esto es, probablemente el valor “precio” que expresa *por* no se ha ejercitado suficientemente en clase con actividades que permiten a los discentes practicarlo en distintos contextos de uso y así memorizarlo.

Hay que puntualizar que 1,50% de los aprendices ha añadido una tilde a la *a* española, que pusimos como posible opción de respuesta, indudablemente es un error gráfico por influencia del acento de su segunda lengua.

Conviene destacar que en 9a y en 9b el 0,75% del alumnado no respondió al ejercicio, no sabemos si es por distracción o por otro motivo.

Oración 10: ¿ ..... cuánto está el kilo de naranjas?

- a) Ø
- b) A
- c) En



**Gráfico n°12. Oración 10. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor nocional)**

En este caso, solamente el 31,32% de los aprendices ha elegido la partícula correcta *a*, pero el 65,66% ha optado por la ausencia de preposición y el 2,64% restante ha seleccionado la forma errónea *en*.

Como vimos en el análisis comparativo, el árabe moderno y el francés, contrariamente al español, no emplean preposición para preguntar por el precio de las cosas y debido a ello no descartamos la interferencia de las primera y segunda lenguas como posible motivo del error constatado en la mayoría de los alumnos.

El error señalado podríamos explicarlo además por influencia negativa de la L3, o sea, es probable que los estudiantes hayan contado con la referencia del inglés que tampoco usa preposición en el citado uso nocional<sup>326</sup>.

Por ende, la omisión de la preposición *a* parece una desviación interlingüística tricausal, esto es, debida a la interferencia conjunta de las L1, L2 y la L3 de los discentes de la Secundaria.

Asimismo tanto la elisión de la preposición como la selección de la partícula *en* en vez de la *a*, son a nuestro parecer errores que podrían explicarse por la insuficiente aplicación en clase de ejercicios que permiten al alumnado la práctica en su contexto del uso conceptual mencionado de la *a* del español.

Conviene informar que solamente un informante no realizó el ejercicio 10.

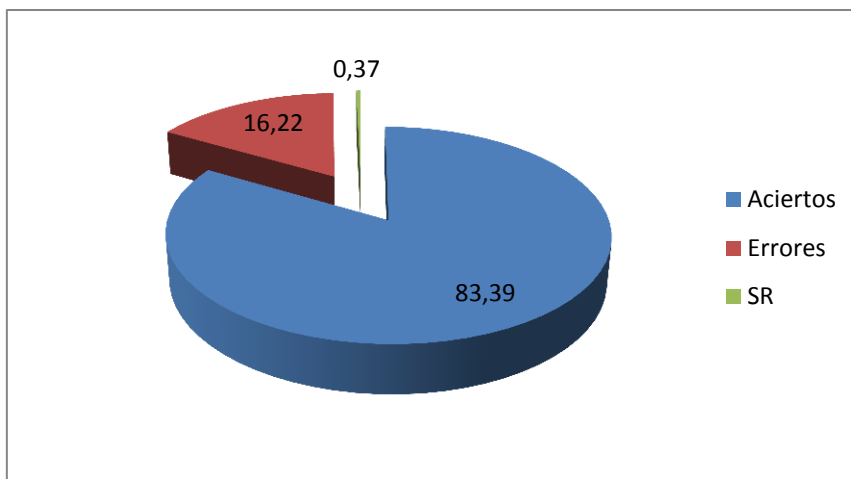
Oración 11: Es enfermera en una clínica del centro, trabaja diariamente ..... las dos

..... las ocho de la tarde

- a) de ... a
- b) entre ... a
- c) desde ... hasta

---

<sup>326</sup> Véanse los textos de los alumnos 133, 149, 222, entre otros, que ponen “How much/ combien” que se usan sin preposición en inglés y francés para preguntar por el precio.



**Gráfico n°13. Oración 11. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas Desde...Hasta (valor temporal)**

Observamos que el índice de aciertos es muy elevado puesto que el 83,39% del alumnado ha seleccionado las formas correctas *desde* y *hasta*, pero el otro 13,96% ha seleccionado las formas erróneas *de* y *a* y el 2,26% restante ha elegido la correlación desviada *entre ... a*.

El árabe moderno y el francés utilizan la forma *de* para expresar el momento en el que comienza una acción en correlación con *a* que señala el final temporal de un suceso determinado, lo que quizá explicaría la elección errónea de dichas preposiciones en lugar de las partículas adecuadas *desde* y *hasta*. Por lo tanto, es probable que el error señalado sea interlingual por interferencia de las L1 y L2 de los informantes.

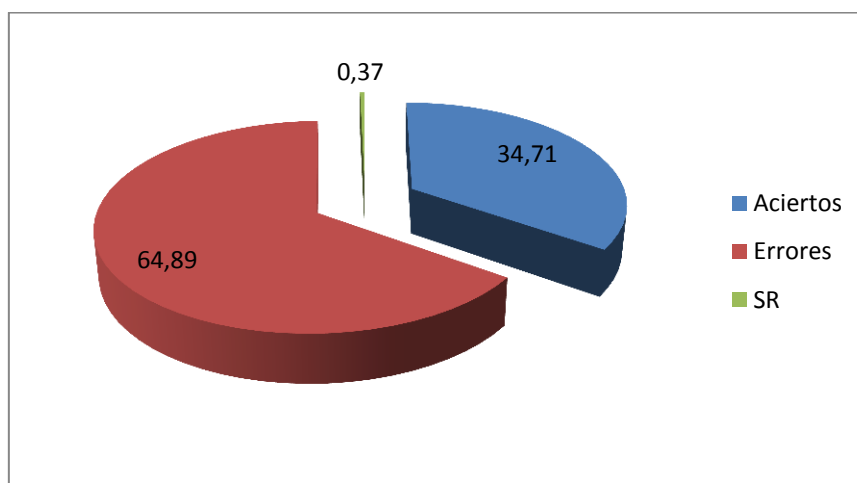
Podría tratarse asimismo de una desviación intralingual por falsa generalización de las citadas formas correlativas *de* y *a*, que también denotan el inicio y final de un suceso en el castellano, en un contexto en que resultan inapropiadas debido a que los aprendices no tienen en cuenta las restricciones del empleo de las formas *desde* y *hasta*, que contrariamente a *de/a*, requieren el uso del artículo definido delante de la hora.

En lo que concierne al 2,26% del alumnado que ha elegido *entre/a* junto con el error ya señalado de elección equivocada de las formas *de/a*, inferimos que podrían ser desviaciones resultado de la insuficiente aplicación en clase de ejercicios sobre el valor temporal citado que denotan *desde* y *hasta* con el propósito de facilitar al alumnado su perfecta asimilación.

Registramos un solo caso de no respuesta al ejercicio.

Oración 12: ¿Tu hermana es la chica ..... pelo negro?

- a) a
- b) de
- c) con



**Gráfico n°14. Oración 12. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

Vemos que tan solo el 34,71% de los alumnos ha seleccionado la preposición correcta, *de*, mientras que el porcentaje total de informantes que cometieron errores supera la mitad, 64,89%. Un 10,56% de ellos ha elegido la forma errónea *a* y el otro 54,33% ha optado por la preposición desviada *con*.

La lengua francesa usa la partícula *à* para denotar las características de personas en sentido propio, por lo cual no descartamos la interferencia de esa segunda lengua como posible fuente del error interlingual observado en un porcentaje menor de los alumnos.

Otra vez, registramos un error gráfico de adición innecesaria de la tilde en la preposición española *a* en el 0,75% de los aprendices (2 discentes), sin lugar a duda es por influencia de la acentuación de la L2.

En cuanto al uso equivocado de *con* en lugar de la forma conveniente *de* en más de la mitad del alumnado, es posible atribuirlo a la transferencia negativa del inglés que usa la forma *with*, que equivale a *con*, para denotar en ese caso las características de alguien<sup>327</sup>. Por ende, el error parece interlingüístico.

Por otro lado, el error señalado puede ser intralingual debido a que los aprendices hayan generalizado incorrectamente el uso de la preposición *con* que se emplea en el español

<sup>327</sup> Véanse los textos de los alumnos 3, 55, 133, 169, entre otros, que apuntan la forma inglesa *with*.

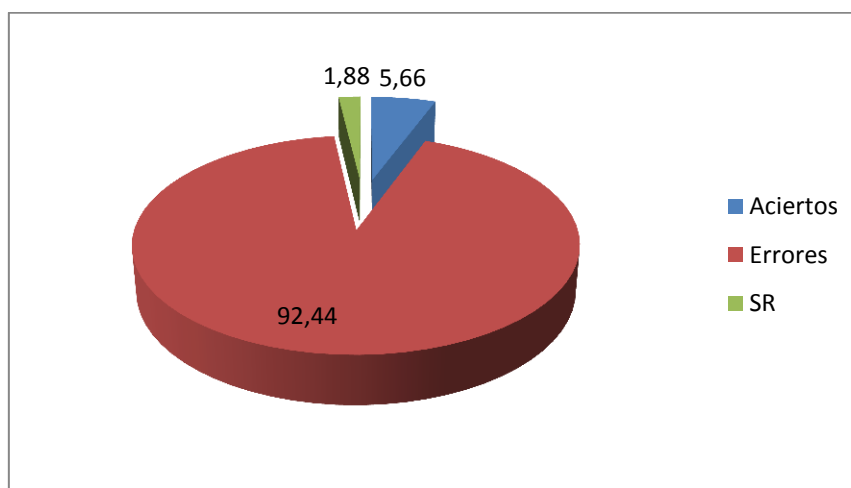
para describir objetos en un contexto inadecuado sin tener en consideración la norma de que la partícula *de* vale para describir personas y *con* vale para caracterizar cosas.

Los errores de uso mencionados de *a* y *con* en vez de la forma apropiada *de* podrían explicarse, además de los posibles motivos ya expuestos, por el hecho de que el significado “caracterización de personas” que denota la forma *de* no se ha practicado lo suficiente en clase con ejercicios convenientes que facilitan al alumnado su memorización y su perfecta asimilación.

Conviene puntualizar que registramos un 0,37% del alumnado sin contestar.

Oración 13: El entrenador dice que debemos correr ..... dos ..... dos

- a) Ø ... por
- b) Ø ... Ø
- c) de ... en



**Gráfico n°15. Oración 13. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...En (valor nocional)**

Como apreciamos en el gráfico, el índice de aciertos es bajo puesto que solo el 5,66% de los alumnos estudiados ha seleccionado las preposiciones correlativas correctas *de* y *en* que aparecen en la construcción *de* + *numeral* + *en* + *numeral* para indicar la agrupación de elementos. En contrapartida, el 92,44% del alumnado se ha equivocado. El 13,20% ha elegido la ausencia de las preposiciones *de* y *en* y el 79,24% restante ha optado por la ausencia de la forma *de* y ha seleccionado *por* en lugar de la forma *en*.



Los errores señalados podrían ser fruto de la mala ejercitación en clase del uso nocional mencionado de las formas *de* y *en*. Tampoco descartamos la probabilidad de que los sujetos se hayan apoyado en las lenguas ya aprendidas.

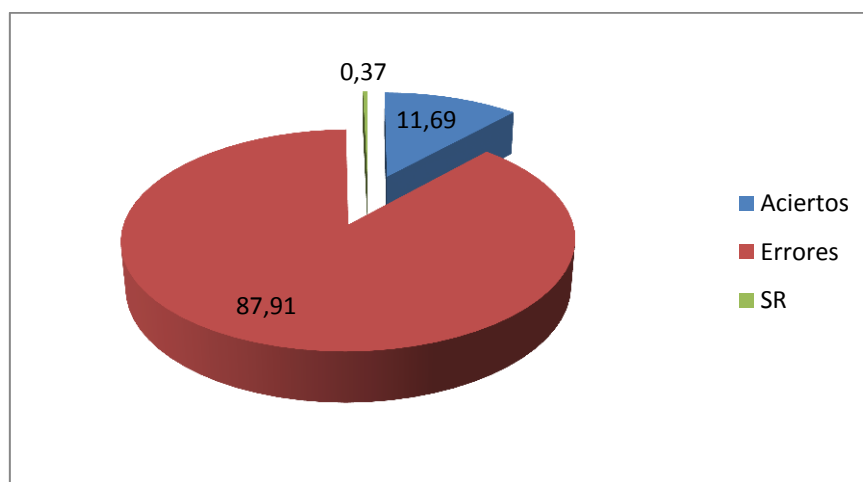
En efecto, tanto la L1 como la LM de los estudiantes no usan preposición para señalar la agrupación de elementos, de modo que los dos numerales aparecen seguidos y debido a ello no descartamos la interferencia conjunta del árabe moderno y del árabe dialectal tunecino como causa probable del error interlingual constatado<sup>328</sup>.

Como vimos en el cotejo ya efectuado, el francés emplea numeral + la forma *par* (*por*) + numeral para señalar el valor nocional citado del español, lo que nos hace pensar que los estudiantes han trasladado la estructura de su segunda lengua a la lengua extranjera generando una desviación también interlingüística que pudo ser ocasionada, esta vez, por interferencia de su L2<sup>329</sup>.

Como en otras ocasiones, hay alumnos que no contestaron al ejercicio, son 5 en este caso.

Oración 14: Es difícil ..... encontrar trabajo hoy en día

- a) de
- b) para
- c) Ø



**Gráfico n°16. Oración 14. Estudio porcentual de la ausencia de preposición  
(valor funcional)**

<sup>328</sup> Véanse, entre otros, el texto del informante 15 que traduce el enunciado al árabe.

<sup>329</sup> Véanse los textos de los alumnos 12, 13, 34, 216 que reflejan explícitamente la forma francesa *par/por*.

Tan solo el 11,69% del alumnado ha contestado correctamente porque ha seleccionado la ausencia de preposición. Por otro lado, el 58,86% ha elegido la forma errónea *de* y el 29,05% restante ha optado por la partícula *para*, por lo cual el porcentaje total de errores es de 87,91%.

El francés emplea la forma *de* delante de un infinitivo en función de sujeto en las construcciones impersonales, lo que nos hace pensar que la adición<sup>330</sup> de esta forma pudo ser originada por interferencia de la L2 y, por tanto, la desviación parece interlingual.

El árabe moderno, igual que el español, no usa preposición para indicar el citado valor funcional de la *de* francesa y, por ello, esta podría ser la causa del acierto observado en el 11,69% de los alumnos.

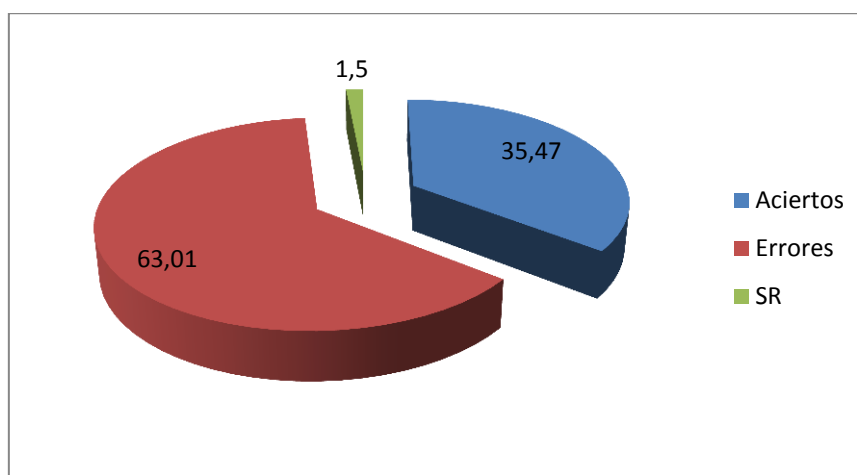
Es posible asimismo atribuir el uso innecesario de las formas *de* y *para* a la ejercitación insuficiente en clase de la regla de que el infinitivo en función de sujeto impersonal en el español no viene introducido por ninguna preposición.

Conviene puntualizar que un solo aprendiz de la Secundaria no contestó a la pregunta.

Oración 15: Esta camisa es ..... mi hermano, la compró ..... el mes pasado.

- a) a ... Ø
- b) de ... Ø
- c) para ... en

15a:



<sup>330</sup> Vázquez (1991b:32) la define como “operación que consiste en agregar morfemas o palabras que son redundantes” y en palabras de Santos (1993:93) es “la presencia injustificada de un vocablo o morfema que no debería aparecer en una elocución bien formada”. En este caso, se trata de la presencia de preposiciones en contextos que no las requieren.

**Gráfico nº17. Oración 15a. Estudio porcentual del uso de la preposición De  
(valor nocional)**

El índice de errores es alto en ese ejercicio dado que solamente el 35,47% de los informantes analizados ha seleccionado la preposición correcta, *de*, mientras que el 31,69% ha seleccionado la partícula inapropiada *a* y el 31,32% ha elegido la forma incorrecta *para*.

El francés emplea la preposición *à/a* para expresar la pertenencia o propiedad, lo cual nos hace pensar que el 31,69% del alumnado ha trasladado quizá dicha forma a la lengua objeto ocasionando entonces una desviación interlingüística por interferencia de su segunda lengua.

También esa vez hay algunos alumnos, un 2,64%, que han agregado una tilde a la opción de respuesta *a*, ciertamente debido a la influencia de la acentuación de su L2.

Sin embargo, el árabe moderno emplea la preposición *ل/para* para señalar el citado valor conceptual de la forma española *de*, por lo cual la influencia de la L1 podría ser causa del error cometido por el 31,32% del alumnado<sup>331</sup>.

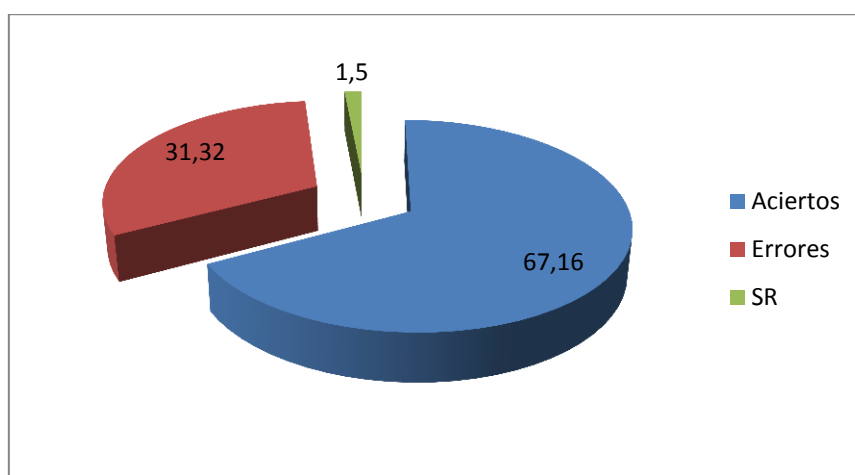
Por otro lado, el error de uso de la forma *para* puede venir motivado por una confusión de los aprendices tunecinos que han creído que se trata de expresar el destinatario y no la pertenencia que requiere la forma *de*.

Además de las causas del error ya comentadas, es posible explicar las desviaciones de empleo de *a* y *para* por el hecho de que los informantes no han trabajado bastantes actividades en clase para interiorizar eficazmente el citado valor nocional de la forma *de* del español.

---

<sup>331</sup> Véanse los textos de los informantes 6 y 60, por ejemplo, que anotan de manera explícita la forma árabe *ل*. Lo cual es reflejo de su conciencia lingüística, esto es, del registro al que se ha recurrido en su elección de la forma extranjera requerida.

15b:



**Gráfico n°18. Oración 15b. Estudio porcentual de la ausencia de preposición  
(valor temporal)**

En 15b, el 67,16% de los estudiantes tunecinos ha optado por la opción correcta, la ausencia de preposición y el 31,32% restante ha elegido la partícula errónea *en*.

El francés y el inglés, igual que el español, no usan preposición para precisar el tiempo en que ocurre un acontecimiento, y, debido a ello, creemos que el alto índice de aciertos podría ser el resultado de la transferencia positiva de la segunda lengua y/o de la L3.

En cambio, tanto la L1 como la LM de los informantes usan *في* / *en* para denotar el citado valor temporal, lo cual podría explicar el uso desviado en un 31,32% del alumnado, por lo que parece un error interlingual.

Tampoco descartamos la interferencia intralingual como fuente de la desviación señalada dado que es posible que los discentes tunecinos, estando en una fase inicial del proceso de aprendizaje de la lengua objeto, se hayan confundido con la construcción del español: *en+ la palabra mes+ el nombre de un mes determinado* que se utiliza para referirse a un suceso que ocurre en un mes concreto generalizando, pues, erróneamente su uso a un caso en que no se aplica. Además de las interferencias interlingual e intralingual ya comentadas como posibles fuentes del error señalado, es muy probable que los discentes hayan puesto innecesariamente *en* debido a la poca práctica en clase de ejercicios sobre la no exigencia de preposición en el español para precisar el tiempo en que ocurre un evento.

Registramos un total de 1,50% de los alumnos estudiados que no realizaron el ejercicio.

#### 4.4.1.1.1. Valoración de los datos

El análisis detallado de la prueba I (de múltiple elección) ha revelado que todas las preposiciones que pusimos a examen<sup>332</sup> resultan problemáticas para el alumnado tunecino de primer nivel de español en la Secundaria, pero hay que destacar que el grado de dificultad varía de una preposición a otra y de un valor preposicional a otro.

En otras palabras, el análisis de errores nos ha permitido rastrear diferentes niveles de dificultades en el empleo de las preposiciones del español en la lengua escrita de los discentes tunecinos franco y áraboparlantes ya que registramos distintos usos prepositivos de los mismos que presentan índices de errores dispares o variables.

A continuación, iremos reflejando, preposición por preposición, los datos obtenidos del análisis llevado a cabo:

##### Preposición *a*:

Los errores de uso de la forma preposicional *a* detectados en la muestra de interlengua abarcan los campos de uso temporal (1)<sup>333</sup>, espacial (1), nocional (1) y funcional (1).

Conviene destacar que los aprendientes tunecinos yerran principalmente en la selección de la partícula *a* para señalar el valor temporal de periodicidad (oración 4) con un índice de error elevado de 91,69%.

El error mencionado se produce por elección falsa de las formas inadecuadas *por* y *en*.

En contrapartida, los informantes se equivocan menos en el valor nocional “preguntar por el precio” (oración 10) con un índice de error de 68,3%; en el valor funcional de *a* que introduce al complemento directo de persona (oración 6a) con un porcentaje de 54,71%, mientras que cometen mucho menos desviaciones en el uso locativo de la preposición *a* para denotar el lugar a donde se va (oración 1) puesto que registramos un índice de error muy bajo, de 9,04%.

Hay que puntualizar que la equivocación registrada en el valor nocional es por omisión de la forma requerida *a* y por elección errónea de la *en* mientras que los fallos en los usos funcional y espacial se generan respectivamente a partir de la omisión y de la elección errónea.

---

<sup>332</sup> Recordamos que en esa primera prueba se trabajan las preposiciones *a*, *con*, *de*, *desde*, *en*, *entre*, *hasta*, *para*, *por* y *sobre* y las formas *entre* y *sobre* figuran en las opciones de respuestas.

<sup>333</sup> En adelante reflejamos entre paréntesis el número de usos prepositivos que corresponde a cada campo de uso temporal, espacial, conceptual y formal.

#### Preposición *con*:

Registramos en el corpus un solo error de uso de la forma *con*, es de tipo nocional (oración 8), esto es, el 28,67 % de los sujetos se ha equivocado en seleccionar la citada forma para señalar el instrumento con que se ejecuta algo. La desviación es resultado de una elección incorrecta de la partícula inapropiada *por*.

#### Preposición *de*:

Detectamos en el corpus cinco errores de uso de la partícula preposicional *de* y son todos de índole conceptual.

Hay que puntualizar que los sujetos se equivocan principalmente en la selección de la forma *de* para expresar las características de personas en sentido propio (oración 12) y para señalar la pertenencia (oración 15a) con respectivos índices de errores de 64,89% y de 63,01%.

En cambio, observamos que el alumnado tunecino yerra menos en los siguientes valores nocionales:

- “la utilidad de las cosas” (oración 3) con un índice de error de 40,74%.
- “la materia constituyente de algo” (oración 9a) con un porcentaje de 29,81%.
- “el medio con que se ejecuta algo (oración 8) con un índice de error de 28,67%.

Conviene destacar que los cinco errores de uso de la *de* señalados se producen por elección errónea. Solo la desviación en el uso de la forma *de* para expresar “la utilidad de las cosas” se genera a partir de la omisión de la forma adecuada junto con la elección errónea de la partícula *a* en vez de la forma *de*.

#### Preposición *en*:

Registramos dos errores de uso de la forma *en*, ambos de carácter nocional.

En efecto, el valor conceptual de la preposición *en* “el modo de hacer algo” (oración 2) es el que ocasiona más problemas al alumnado tunecino puesto a prueba, del que el 78,48% ha errado en la selección de la citada forma. Dichos discentes de la Secundaria se equivocan menos en la selección de la forma *en* para indicar “el medio de locomoción” (oración 6b) con un índice de error de 54,71%.

Hay que apuntar que los dos errores de empleo de la forma *en* se producen por elección errónea.

#### Preposición *para*:

Detectamos en la muestra de interlengua un solo error de uso de la partícula *para*, que pertenece al campo de uso nocional. Conviene destacar que solo una minoría estudiantil, el 10,93%, ha errado en la selección de *para* al expresar el punto de vista (oración 5). Se trata de un error surgido por elección errónea.

#### Preposición *por*:

Aquí también registramos un único error de empleo de la forma *por* que concierne al campo de uso conceptual. En efecto, el 56,98% de los estudiantes se han equivocado en seleccionar la forma *por* para indicar el precio de algo (oración 9b). Otra vez el error se genera a partir de la elección falsa.

#### Preposiciones correlativas *De...en*:

Encontramos en la prueba I dos desviaciones de empleo de las formas correlativas *de* y *en*, ambas atañen al campo de uso nocional.

Cabe señalar que el valor conceptual “la agrupación de elementos” (oración 13) es el que engendra más dificultades a los estudiantes tunecinos ya que, como vimos en el análisis anterior, el 92,44% de los mismos han errado en la selección de las formas requeridas *de* y *en* ausentando la primera y poniendo incorrectamente *por* en lugar de la partícula *en* u omitiéndolas las dos a la vez.

Dichos aprendientes de la Enseñanza Media se equivocan menos en la selección de las partículas *de* y *en* para indicar “la sucesión de elementos” (oración 7) con un índice de error de 72,82%. Este error se genera a partir de la omisión de la forma *de* y de la elección incorrecta de la partícula *a* en lugar de *en*.

#### Preposiciones correlativas *Desde...hasta*:

Contabilizamos en el corpus un único error de uso temporal de las formas correlativas *desde* y *hasta*. Cabe puntualizar que el índice de error es bajo ya que solo el 16,22% del alumnado se ha equivocado en la selección de las citadas formas requeridas para expresar el momento en el que comienza un suceso y se termina (oración 11). Este error es por elección falsa.

*Ausencia de preposición*<sup>334</sup>:

Observamos, a raíz del análisis de la prueba I que llevamos a cabo, que los alumnos tunecinos emplean en dos ocasiones formas prepositivas en casos en que la lengua española no requiere preposición.

En efecto, en la oración 14 vemos que el 87,91% de los aprendientes tunecinos ha seleccionado las formas erróneas *de* y *para* aunque el infinitivo en función de sujeto impersonal en el español no viene introducido por preposición. Este valor funcional es el que ocasiona más dificultades al alumnado tunecino mientras que engendra menos problemas el valor temporal “precisar el tiempo en que ocurre un acontecimiento” (oración 15b) en que el índice de error es de 31,32%. Aquí también se trata de un error de adición preposicional innecesaria.

De lo comentado hasta ahora se desprende que la preposición *de* es la que más errores de uso reúne en el corpus, seguida por *a* y *en*. En cambio, las formas que presentan menos desviaciones son *con*, *desde*, *hasta*, *para* y *por*.

Otra conclusión relevante a que llegamos a raíz del análisis es el hecho de que las desviaciones identificadas en la muestra de interlengua abarcan el campo de uso dimensional (temporal y locativo), nocional y funcional y hay que puntualizar que los valores conceptuales son los más llamados a error.

En lo que se refiere a la tipología de los errores preposicionales registrados y la frecuencia de los mismos, conviene destacar que se generan mayoritariamente a partir de la elección incorrecta seguida por la omisión de la forma preposicional requerida y son muy reducidos en el corpus los errores de adición prepositiva.

Así pues, a base de las desviaciones sistemáticas detectadas en la prueba I, tratamos de establecer una jerarquía de dificultades que va en orden descendente, o sea, que recoge de mayor a menor los porcentajes de todos los errores de usos preposicionales computados y que viene reflejada en la siguiente curva<sup>335</sup>:

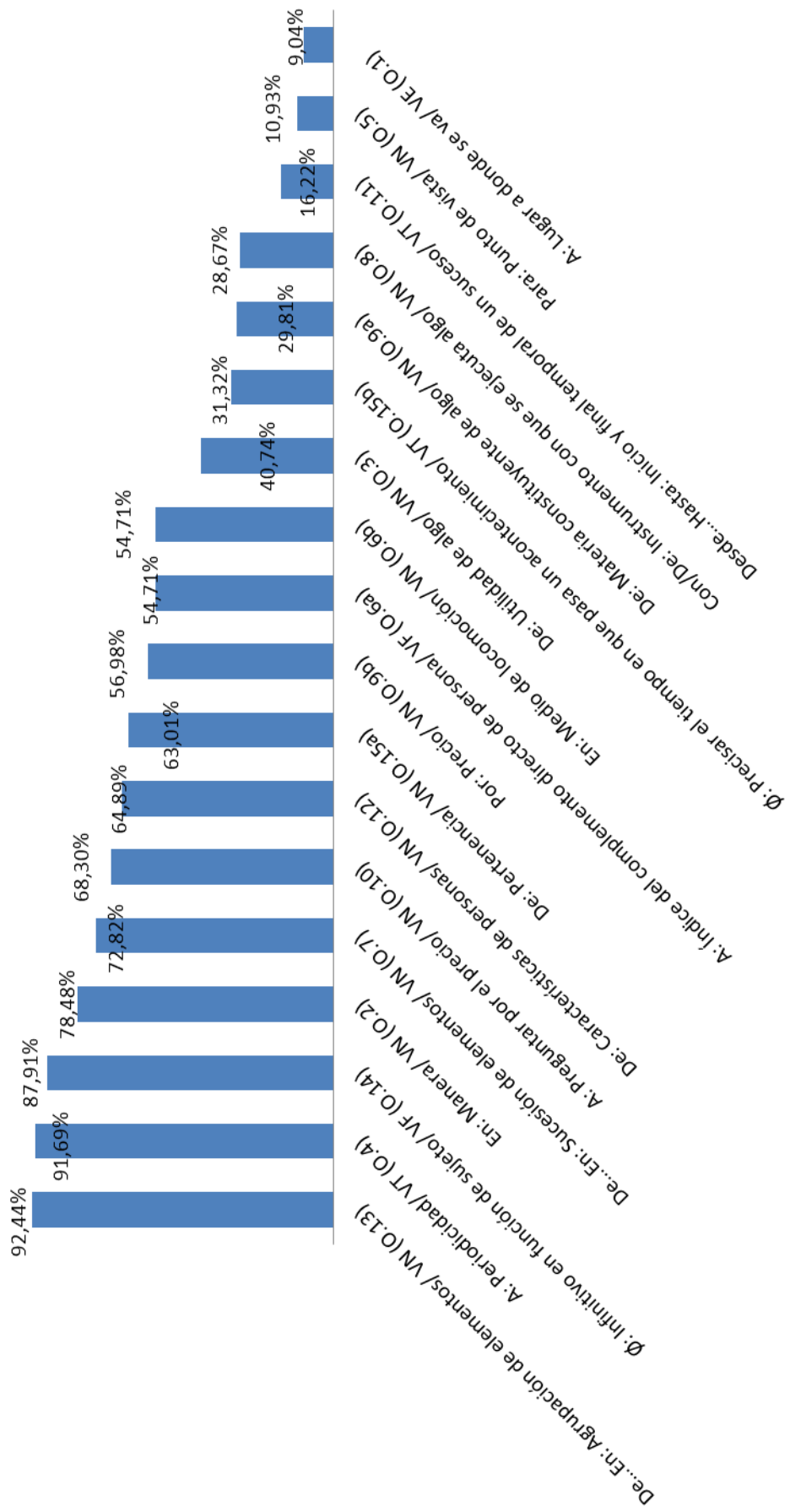
---

<sup>334</sup> Recordamos que se trata aquí de los casos o usos en que la lengua española no emplea forma preposicional mientras que la L1 o la L2 de los alumnos tunecinos sí emplean preposición.

<sup>335</sup> Para facilitar al lector la ubicación de los errores, ponemos “O” en el gráfico abajo con referencia a la oración en que se registró el índice de errores en cuestión, aplicaremos lo mismo para todas las pruebas que quedan.



**Gráfico n°19. Escala de las dificultades de uso preposicional a base del análisis de la Prueba I (de múltiple elección) elaborada por alumnos tunecinos de primer nivel de ELE en la Secundaria.**



Como lo indica el gráfico, el problema más recurrente en la interlengua colectiva tunecina lo marca el uso conceptual de las formas correlativas *de* y *en* para denotar la agrupación de elementos.

El número elevado de errores que afecta al uso temporal de periodicidad de la forma española *a* nos permite deducir que se trata de la segunda área de dificultad en la escala que hemos establecido. Por otro lado, el empleo funcional de ausencia de preposición delante de un infinitivo en función de sujeto en las construcciones impersonales ocupa el tercer rango en causar problemas a los informantes, seguido por el valor nocional de manera que expresa la partícula española *en*.

Las acepciones que siguen en grado de dificultad son las de sucesión de elementos y de preguntar por el precio que indican respectivamente las partículas correlativas *de/en* y la forma *a*.

Siguiendo siempre el criterio de más a menos frecuente, registramos asimismo los siguientes usos preposicionales que presentan menores dificultades con respecto a los citados hasta ahora:

- La preposición *de* que señala características de personas.
- La forma *de* para denotar la pertenencia.
- *Por* que indica el precio de algo.
- En la misma posición, la décima, encontramos a la vez la partícula *a* con valor funcional introduciendo al complemento directo de persona y la forma *en* con valor nocional expresando el medio de locomoción.
- *De* que designa la utilidad de las cosas.
- *Ausencia de preposición* cuando se trata de precisar el tiempo en que ocurre un acontecimiento.

Conviene puntualizar que el número de errores más reducido, de menos de 30%, que identificamos en el corpus concierne a los usos preposicionales siguientes:

- La forma *de* que indica la materia constituyente de algo.
- Las preposiciones *con* y *de* que sirven ambas para referirse al instrumento con que se ejecuta algo.
- Las formas correlativas *desde* y *hasta* para designar el inicio y final temporal de un suceso.

El penúltimo lugar en la jerarquía de dificultades lo ocupa el valor conceptual de la forma *para* que señala el punto de vista y, en la última posición, está la partícula *a* que designa el lugar a donde se va con escaso índice de errores “9,04%”.

Otra constatación de mayor relevancia a la que llegamos a partir del análisis minucioso de los usos prepositivos en la prueba I es que los errores preposicionales sistemáticos cometidos por los alumnos tunecinos son de diferente tipología y a su vez pueden ser debidos a varias causas.

\* *Errores interlingüísticos/interlinguales*<sup>336</sup>

- Producto de la interferencia del francés, como es el caso de la oración 14 en la que el 58,86% del alumnado estudiado ha optado por la forma inapropiada *de*, que es propia de su L2, delante de un infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal.

Registramos diez usos prepositivos que podrían estar originados por interferencia del francés que abarcan los campos de uso espacial (1), funcional (1) y nocional (8) y son todos el resultado de una elección errónea.

- Producto de la interferencia del árabe moderno, como en la pregunta 7 en la que el 72,07% de los aprendices ha seleccionado la forma errónea *a* debido quizá a que su L1 emplea dicha partícula en lugar de la preposición correcta *en* para indicar la sucesión de elementos.

Identificamos dos equivocaciones que podrían estar ocasionadas por transferencia negativa del árabe estándar, son de orden nocional y ambas se producen por elección falsa.

- Producto de la interferencia del árabe dialectal tunecino, es el ejemplo de la oración 1 en la que el 0,37% del alumnado ha seleccionado *para* que se usa en su lengua materna para señalar el lugar a donde se va. En efecto, es el único caso de interferencia del DM registrado, concierne al campo espacial y generado a partir de una elección incorrecta.

- Producto de la interferencia conjunta del árabe dialectal y del árabe moderno, tenemos como ejemplo la oración 2 en la que el 35,09% de los discentes ha puesto la partícula prepositiva *por* contando con los sistemas prepositivos de su DM y de su L1 para denotar la manera de hacer algo.

Detectamos en la muestra de interlengua analizada o corpus cinco usos desviados que podrían estar causados por transferencia negativa de los hábitos previamente adquiridos del árabe popular tunecino y del árabe moderno o culto, pertenecen todos al campo de uso conceptual y cuatro de ellos resultan de la elección errónea y el uso restante es por omisión.

---

<sup>336</sup> Recordamos, como se ha venido detallando ya en 4.4.1.1., que los errores interlinguales son resultado de la influencia negativa de las lenguas ya conocidas por el aprendiente de un idioma extranjero.

- Producto de la triple interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno y del inglés, como observamos en el ejercicio 3 en el que el 11,69% de los discentes tunecinos ha omitido la preposición requerida *de* debido a que su DM, su L1 así como su L3 no emplean preposición para indicar la utilidad de las cosas.

Identificamos solamente ese caso de transferencia negativa del árabe tunecino, del árabe culto y de la tercera lengua, es de índole nocional y, como acabamos de mencionar, es por elisión.

- Producto de la triple interferencia de la L1, de la L2 y de la L3. Este es el caso de la oración 10 en la que el 65,66% de los aprendices ha ausentado la preposición tal vez porque el árabe moderno, el francés y su lengua terciaria no usan partícula prepositiva para preguntar por el precio de las cosas.

En efecto, este uso es el único identificado en el corpus, es de orden conceptual y provocado por omisión.

*\* Errores intralingüísticos/intralinguales<sup>337</sup>*

- Producto de la influencia de las estructuras, fórmulas y expresiones fijas de la propia lengua extranjera, tenemos como ejemplo la oración 5 en la que el 4,90% del alumnado ha puesto la partícula desviada *a* para expresar el punto de vista probablemente por influencia de fórmulas y expresiones fijas que empiezan por la *a* que se han visto en clase.

Dicho uso es el único detectado en la muestra de interlengua, concierne al campo de uso nocional y está generado a partir de la elección falsa.

*\* Errores combinados a la vez interlinguales e intralinguales*

- Producto de la interferencia del francés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera, es el caso de la oración 4, el único registrado en el corpus, en la que el 66,79% de los estudiantes analizados ha optado por la forma desviada *por* para denotar la frecuencia posiblemente por influencia de su L2 y del mecanismo intralingual ya citado. Se trata de un uso temporal resultado de una elección incorrecta.

- Producto de la interferencia del inglés y de la generalización incorrecta de reglas por desconocimiento de las restricciones de uso de la lengua extranjera. En efecto, el tipo de

---

<sup>337</sup> Como anticipábamos ya en el punto 4.4.1.1. recordamos que error intralingual se refiere a la influencia negativa de las propias reglas de la lengua objeto sobre el proceso de aprendizaje.

desviación señalado se da en una sola ocasión, en la oración 12, en la que el 54,33% de los aprendices de la enseñanza media ha elegido inconvenientemente *con* para señalar características de personas quizá por apegarse al inventario prepositivo de su L3 y por aplicar la estrategia intralingual ya mencionada. Este uso erróneo pertenece al campo de uso nocional y generado a partir de la elección errónea.

- Producto de la interferencia conjunta del árabe dialectal y del árabe moderno y de la falsa generalización de reglas aprendidas en un contexto inadecuado. Como observamos en el ejercicio 15b, el 31,32% de los discentes tunecinos ha seleccionado la partícula equivocada *en* debido quizá a que su dialecto materno así como su L1 emplean dicha preposición para precisar el tiempo en que pasa un acontecimiento y por emplear el procedimiento de carácter intralingüístico ya citado.

En efecto, identificamos en la prueba I dos casos de transferencia negativa del árabe dialectal, de la L1 y de falsa generalización que atañen al campo de uso temporal y son el resultado de una elección falsa y de adición.

- Producto de la doble interferencia del árabe moderno y del francés y de la generalización incorrecta de reglas aprendidas en un contexto inapropiado. También para este tipo de desviación detectamos un solo caso o ejemplo en nuestro corpus, se trata del ejercicio 11 en el que el 13,96% de los alumnos analizados ha seleccionado las formas correlativas inadecuadas *de* y *a* para expresar el inicio y final temporal de una acción apoyándose quizá en los sistemas prepositivos de sus L1 y L2 y recurriendo a la vez al mecanismo intralingual mencionado. Esta vez el error es de índole temporal y otra vez es producto de una incorrecta elección.

- Producto de la interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno, del francés y del inglés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera, es el caso de la pregunta 6a; el único identificado en el corpus analizado; en la que el 54,71% de los estudiantes ha omitido la forma requerida *a* que introduce al complemento directo de persona posiblemente por influencia de su LM, L1, L2 y de su L3 y por aplicar el mecanismo intralingual citado. El error registrado concierne al campo de uso funcional y es el resultado de la elisión preposicional.

Conviene resaltar que los factores lingüísticos citados (la interferencia, la falsa generalización...) no son la única fuente de la producción de los errores preposicionales en el lenguaje escrito del alumnado; sino que junto a ellos entra en juego la variable extralingüística “propia naturaleza de la instrucción recibida en la clase tunecina de

español” que también podría influir en el proceso de aprendizaje de la citada lengua latina. Como observamos a lo largo del análisis llevado a cabo, todos los errores de uso detectados en el corpus, sin excepciones, podrían ser la consecuencia de una mala ejercitación. En otras palabras, los sujetos han errado en la selección de las formas preposicionales requeridas probablemente porque los usos puestos a prueba no se hayan practicado suficientemente en clase con actividades y ejercicios, lo cual no permitió a los aprendices su perfecta asimilación y memorización.

De lo dicho hasta ahora y, basándonos en la frecuencia de las diferentes fuentes del error interlingual, deducimos que la interferencia del francés es la situación lingüística que más dificulta la adquisición de las preposiciones en el aula tunecina; seguida por la interferencia conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe moderno. En tercer lugar están los errores de uso motivados por la transferencia negativa del árabe moderno. Los alumnos yerran en menor grado por influencia negativa conjunta de las L1, L2 y L3, o cuando se aúnan el árabe dialectal, el árabe moderno y la lengua terciaria “el inglés” y, por último, por interferencia de las LM, L1, L2 y L3.

En esa línea, cabe puntualizar; como se ha venido reflejando en las anotaciones y apuntes en los márgenes de los sujetos; que la “traducción” a diversos registros lingüísticos y la “semejanza formal” entre las formas de la lengua objeto y aquellas de lenguas ya conocidas son dos estrategias o procedimientos a que recurren los aprendices tunecinos en busca de la forma preposicional requerida. Lo cual induce en algunos casos a error, o sea, interferencias, y en otros a acierto o transferencias positivas.

Y si nos fijamos exclusivamente en los mecanismos intralinguales identificados en todo el corpus, nos percatamos de que los estudiantes cometen errores en mayor medida por falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera y en menor grado están las desviaciones por influencia de las estructuras, fórmulas y expresiones fijas de la propia lengua objeto. En consonancia con lo expuesto en los párrafos anteriores, consideramos oportuno afirmar que no hay una causa única, exacta y definitiva del error ya que tanto las variables lingüísticas inter e intralinguales arriba citadas así como el factor extralingüístico “Naturaleza de la instrucción recibida en clase”, en la mayoría de los casos, interactúan conjuntamente propiciando el error. Así pues, los errores sistemáticos de uso preposicional registrados en la interlengua colectiva tunecina son poligenéticos, polivalentes o multifactoriales.

Por otro lado, es relevante destacar que los aprendices analizados han errado en el uso de las preposiciones del español aunque se da la coincidencia árabe moderno-español. Este es el caso del ejercicio 9b, en el que el 56,98% del alumnado se ha equivocado en el uso de la forma *por* que es común entre la L1 y la lengua objeto.

Este error se repitió en tres ocasiones y se trata de usos preposicionales que abarcan los campos de uso espacial (1) y nocional (2).

Asimismo el alumnado ha cometido errores en la lengua extranjera aunque se da la coincidencia francés-español. Tenemos el ejemplo de la oración 7 en la que el 72,82% de los discentes de la Secundaria ha errado en la selección de las formas correlativas *de/en* que son iguales en la L2 y el español.

Esta desviación se repitió en tres ocasiones con usos preposicionales de carácter nocional.

Conviene apuntar, por otro lado, que detectamos dos usos prepositivos erróneos de índole nocional aunque la tercera lengua del alumnado tunecino coincide con el español. Es el caso del ejercicio 8 en el que el 28,67% de los estudiantes ha errado en el empleo de la partícula *con* que es común entre el inglés y el español.

Hay que puntualizar que detectamos en el corpus errores ortográficos de adición innecesaria de una tilde en la forma *a* del español aunque se trata de una prueba de selección de la opción de respuesta que los informantes creen más acertada sin necesidad de escribir. Posiblemente son producto de la interferencia de la acentuación ortográfica del francés, como es el caso del ejercicio 2 en el que el 6,79% de los discentes estudiados ha agregado innecesariamente una tilde encima de la preposición española *a* influidos por la grafía de la forma *à* de su L2.

Hay que precisar que el citado error ortográfico concierne exclusivamente la partícula *a*, lo identificamos en ocho usos que abarcan los campos de uso espacial (1) y conceptual (7). Tenemos que destacar que en una sola ocasión la forma requerida en la lengua objeto es la *a* mientras que en las 7 ocasiones restantes los alumnos usaron *a* erróneamente añadiéndole el acento francés.

En lo que concierne a las producciones correctas de los alumnos en la lengua objeto, el análisis ha demostrado que pueden ser el resultado de:

- La transferencia positiva del árabe moderno, como observamos en la oración 1 en la que el 90,56% de los aprendices ha elegido la forma adecuada *a* quizá debido a que su L1 también usa dicha preposición.

Registramos tres empleos preposicionales acertados que podrían ser debidos a la influencia positiva del árabe estándar y que pertenecen a los campos de uso locativo, conceptual y funcional.

- La transferencia positiva del francés, es el ejemplo de la pregunta 7 en la que el 26,03% del alumnado puesto a prueba ha seleccionado las formas correlativas convenientes del español *de* y *en* probablemente debido a que su segunda lengua usa esas mismas partículas.

En efecto, es el único caso de influencia positiva de la L2 identificado en el corpus y se trata de un uso de índole nocional.

- La transferencia positiva conjunta del francés y del inglés, tenemos como ejemplo la oración 5 en la que el 89,05% de los discentes ha puesto la partícula prepositiva idónea *para* contando quizá con los sistemas prepositivos de su L2 y de su L3.

Detectamos en la muestra de interlengua analizada tres usos correctos de la tipología ya comentada, entre ellos dos son de carácter nocional y uno temporal.

Además, los aprendices aciertan en el uso de las preposiciones de la lengua objeto cuando se da la coincidencia árabe dialectal tunecino, árabe moderno y español. El único caso registrado en el corpus es el ejercicio 9b en el que el 42,26% de los informantes ha puesto correctamente la partícula *por* posiblemente por influencia de sus LM y L1 que usan esa misma forma. Dicho uso preposicional pertenece al campo de uso nocional.

Por último, los discentes tunecinos principiantes en el aprendizaje del español han seleccionado convenientemente diez usos prepositivos propios de la citada lengua extranjera, o sea, sin que haya coincidencia con lenguas previamente adquiridas. Es el caso, por ejemplo, del ejercicio 11 en el que el 83,39% del alumnado ha optado por las formas correlativas apropiadas *desde* y *hasta* que no emplean sus LM, L1, L2 ni su L3.

Esos aciertos abarcan los campos de uso temporal (2), nocional (7) y funcional (1).

De lo comentado hasta ahora, se desprende, como era de esperar, que los alumnos tunecinos de primer nivel de español en la Enseñanza Media recurren en la mayoría de las veces al árabe moderno y al francés en su uso de las preposiciones del ELE. Pero al no tener la respuesta buscada en su L1 y/o en la L2 o al no sentirse seguros de la preposición requerida en la lengua objeto, se apegan también a los hábitos



preposicionales e inventarios de su lengua nativa o árabe popular tunecino y de su lengua terciaria o inglés.

Conviene destacar que la LM, la L1, la L2 y la L3 no solo son fuente de error, sino que también ayudan al aprendiz a emplear correctamente las formas prepositivas de la lengua objeto cuando se da la coincidencia árabe moderno – español; francés – español; árabe dialectal, árabe moderno - español y cuando se trata de usos comunes del francés, del inglés y del español. Por lo tanto, la transferencia positiva de las citadas lenguas es un factor positivo que facilita la tarea de aprendizaje de las preposiciones del idioma extranjero.

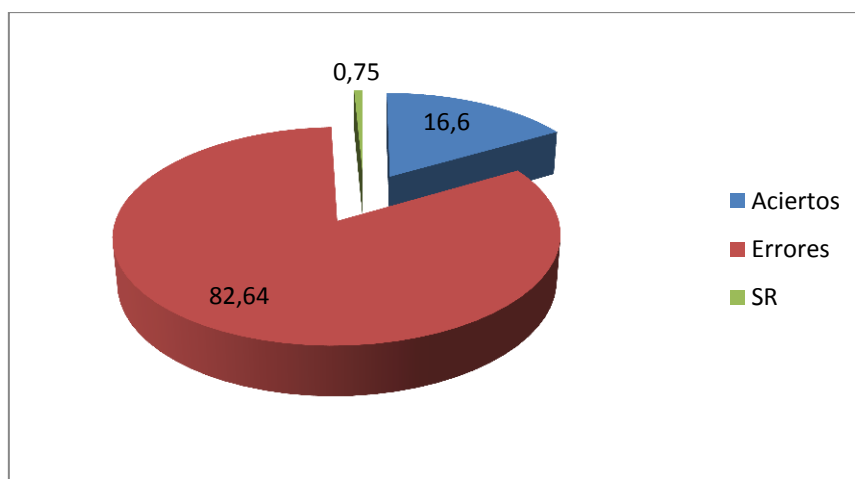
En lo que se refiere al porcentaje de sin respuesta (SR), notamos que es muy bajo o insignificante en todos los ítems sin excepciones.

Después de haber analizado tanto las desviaciones como las realizaciones correctas de tipo prepositivo detectados en la interlengua escrita de los discentes en la prueba I, pasamos a continuación al estudio de los usos preposicionales encontrados en la prueba II de espacios en blanco llevada a cabo también por los sujetos de primer nivel de español.

#### 4.4.1.2. Resultados de la prueba II de rellenar huecos<sup>338</sup>

En la prueba II, se presentan 15 oraciones con huecos para contestar la preposición adecuada y, por eso, se anotan, en cada caso, las diferentes opciones que han empleado los estudiantes<sup>339</sup>.

Oración 1: Me gusta hacer deporte ..... la tarde



**Gráfico n°20. Oración 1. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor temporal)**

Como apreciamos en el gráfico, el índice de aciertos es muy bajo puesto que tan solo el 16,60% de los alumnos de la Secundaria analizados ha empleado la preposición correcta, *por*. En contrapartida el 82,64% de los aprendices se ha equivocado, o sea, el 55,09% ha usado la forma errónea *en*, el 1,50% ha optado por la forma *de*, el otro 13,20% ha elegido *a*. Asimismo *para* ha sido seleccionada por el 0,75% del alumnado mientras que las formas *hasta* y *con* han sido elegidas cada una por el 0,37% de los estudiantes y el 11,32% restante ha optado por la ausencia de la partícula prepositiva, Tanto el árabe dialectal tunecino como el árabe moderno usan la preposición *في/en* para referirse a un momento del día en que ocurre alguna acción, lo que nos hace pensar que el error constatado en el 55,09% del alumnado podría ser el producto de la interferencia conjunta de la LM y de la L1 de esos últimos, la desviación parece pues interlingüística. Es probable también que la L3 de los estudiantes tunecinos, la lengua inglesa, sea fuente de la equivocación señalada puesto que usa en este caso la preposición *in (+the*

<sup>338</sup> En ese ejercicio hay usos vistos en la prueba I y que ponemos a prueba otra vez adrede con el objetivo de analizar el comportamiento lingüístico de los aprendices con el cambio de tipología de la prueba para elaborar.

<sup>339</sup> Véase la prueba II en Anexo 2.

*afternoon/ la tarde*) que, como observamos en el corpus o muestra de interlengua, el alumnado la traduce al español por la partícula *en* indudablemente por semejanza formal<sup>340</sup>.

El francés, en cambio, no emplea en este contexto preposición para referirse a la citada acepción temporal de la forma *por* de la lengua objeto, por lo cual no descartamos la interferencia de la L2 como posible motivo de la omisión de la preposición registrada en el 11,32% del alumnado. Esto es, otra vez el error parece interlingual<sup>341</sup>.

En lo que concierne al empleo inapropiado de la partícula *de*, es probable que sea por falsa generalización de la construcción *de + parte del día* -que se usa asimismo en el español para referirse a momentos del día (*de tarde, de noche, de mañana*)- en un contexto en que no vale por no tener en consideración la regla de que la forma *de*, contrariamente a *por*, no exige el artículo definido. Por lo cual podría tratarse de un error intralingual.

Además de las posibles razones del error ya expuestas, es probable que el empleo equivocado de *en*, de la partícula *de*, la omisión de la preposición requerida junto con el uso de las formas inconvenientes *a, para, hasta* y *con*; todas esas equivocaciones detectadas en el corpus podrían estar motivadas por la práctica insuficiente en clase de ejercicios sobre el valor temporal señalado de la forma *por* de la lengua meta.

Conviene destacar que el 3,77% del alumnado estudiado ha añadido un acento en la forma errónea *a* sin lugar a dudas por influencia ortográfica de su L2, el francés moderno.

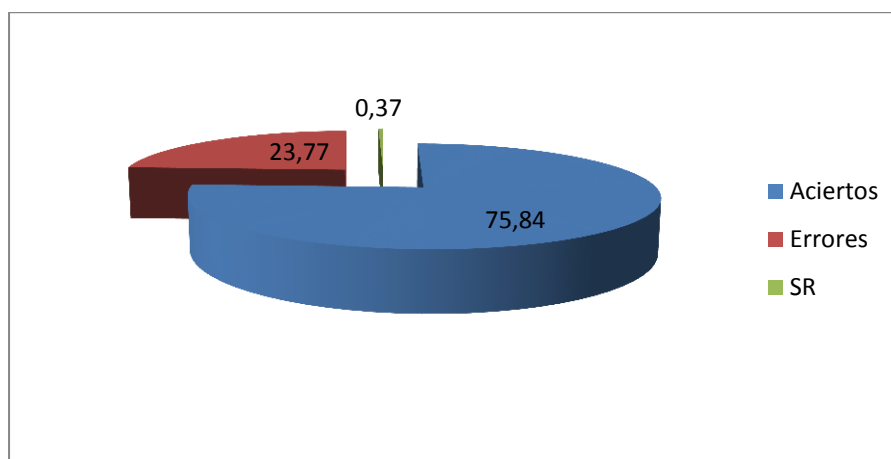
Puntualizamos, como viene reflejado en el gráfico, que el 0,75% de los aprendices no realizó el ejercicio.

---

<sup>340</sup> Véanse en el repositorio digital, los textos de los alumnos 2, 64, 255, entre otros, que ponen en los márgenes las formas del árabe e inglés.

<sup>341</sup> Véanse los textos de los sujetos 6, 34, etc. que realizan traducciones del enunciado al francés.

Oración 2: La clase de español empieza ..... las cuatro



**Gráfico n°21. Oración 2. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor temporal)**

El 75,84% de los alumnos analizados ha empleado la preposición adecuada, la *a*, que señala la hora precisa de un suceso. Pero el 4,52% ha elegido la partícula *de*, el otro 11,32% ha optado por *desde*. Por otro lado, el 3,39% de los aprendices tunecinos ha empleado inconvenientemente *en*, el 0,37% ha optado por *hasta* mientras que el 4,15% ha omitido la preposición. Así pues, el porcentaje total de errores es 23,77%.

El francés emplea la forma *à* para denotar la hora de un evento, por lo tanto, sería posible atribuir el empleo correcto de esa forma a la transferencia positiva de la segunda lengua.

Otra vez registramos la adición de una tilde en la *a* del español en el 6,79% de los estudiantes (de entre el 75,84% que han acertado en poner la citada forma requerida), se trata indudablemente de un calco del acento ortográfico de la forma *à* del francés, hábito de su L2 que trasladan a la lengua extranjera en esa fase principiante de la interlengua.

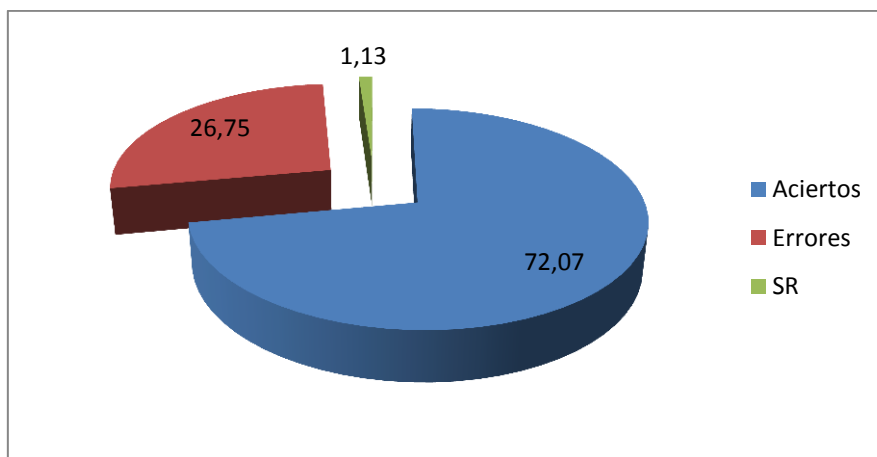
Tampoco descartamos la posible influencia positiva del inglés como causa del elevado porcentaje de aciertos en el uso de la forma *a* en la lengua objeto dado que esa L3 emplea la preposición *at* para expresar la hora que, como viene reflejado en el corpus, el alumnado la traduce al español por la *a* guiado en su selección por el criterio de la semejanza y proximidad formal<sup>342</sup>.

En lo que concierne al empleo inapropiado de las preposiciones *de*, *desde*, *en* y *hasta* junto con la omisión de la preposición, quizá sea por la propia naturaleza de la instrucción recibida en clase ya que no se trabajan bastantes ejercicios para practicar el valor temporal citado de la *a* del español aún no asimilado por una minoría estudiantil.

<sup>342</sup> Véanse los textos de los alumnos 25, 45, 136.

Igual que en otras ocasiones, el 0,37% de los estudiantes no ha trabajado la oración.

Oración 3: Su sobrina se casa ..... Navidad



**Gráfico n°22. Oración 3. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor temporal)**

Es correcto el uso de la forma *en* registrado en el 72,07% de los discentes tunecinos analizados. Por otra parte, como lo indica el gráfico, el porcentaje total de errores es de 26,75% y agrupa las siguientes desviaciones llevadas a cabo por el alumnado:

- uso inapropiado de la forma *a* por el 11,69% de los estudiantes;
- empleo de la preposición *de* por el 7,54% de los alumnos;
- uso inconveniente de *con* por el 3,39%;
- empleo de las partículas desviadas *desde*, *entre*, *para* y *sobre* con un porcentaje equitativo de 0,75% cada una;
- omisión de la preposición en 1,13% de los alumnos de la Secundaria.

La LM de los discentes tunecinos y su L1 coinciden con el español en el uso de *في* /*en* que se refiere a una fiesta religiosa en que sucede algo, por lo cual el elevado índice de aciertos podría ser el resultado de la transferencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe moderno.

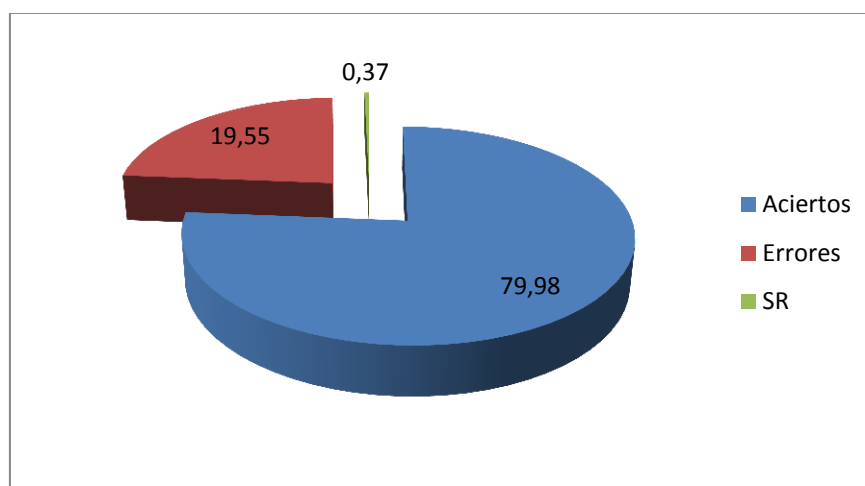
El francés, en cambio, emplea la forma *à* para señalar el valor temporal mencionado de la partícula *en* del español y, por ello, no descartamos la interferencia de la L2 como posible causa del error cometido por el 11,69% de los estudiantes. Podría tratarse por lo tanto de una desviación interlingüística.

Destacamos también el hecho de que el 2,64% de los discentes ha añadido un acento en el significante de la forma española *a* obviamente por influencia ortográfica de su L2.

Por otro lado, tanto el empleo de la forma *a* como el uso incorrecto de las partículas prepositivas *de*, *con*, *desde*, *entre*, *para* y *sobre* así como la omisión inadecuada de la preposición requerida; todos esos errores registrados en la muestra de interlengua analizada podrían estar inducidos por la insuficiente ejercitación en clase del significado temporal mencionado de la preposición *en* del español.

Esta vez también el ejercicio quedó sin respuesta por 1,13% de los estudiantes analizados.

Oración 4: ..... Madrid ..... Barcelona hay ocho horas de trayecto



**Gráfico n°23. Oración 4. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...A y Desde... Hasta (valor espacial)**

En este ejercicio son posibles dos respuestas: las formas correlativas *de...a* obien *desde...hasta* que indican el lugar en el que comienza un movimiento y se termina. En efecto, el 61,50% del alumnado estudiado ha contestado *desde...hasta* mientras que el 18,48% ha puesto *de...a*.

Por otra parte, registramos diversas respuestas desviadas que reflejamos a continuación:

- *de...hasta* en el 7,16% de los estudiantes de la Secundaria tunecina;
- *desde...a* en el 1,88%;
- *hasta...desde* en el 3,01% de los discentes;
- *entre... Ø* en el 0,37%;
- *entre...a* en el 2,64%;
- *a... Ø* en el 0,75% de los alumnos de ELE;
- *a...en* en el 1,13%;
- *de...en* en el 0,37%;
- *en...a* en el 0,75% del alumnado;

- *en...de* en el 0,37%;

- *en...para* en el en el 0,37%;

y *en... Ø* en el 0,75% de los estudiantes.

Por lo tanto, el índice total de errores registrado es de 19,55%.

La LM de los alumnos tunecinos, su L1 así como su L2 usan las formas *من* /*de* en correlación con las partículas *إلى* /*à* para señalar el citado significado locativo de la lengua objeto, debido a ello el acierto constatado en el 18,48% de los alumnos podría ser el resultado de la transferencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino, del árabe moderno y del francés<sup>343</sup>.

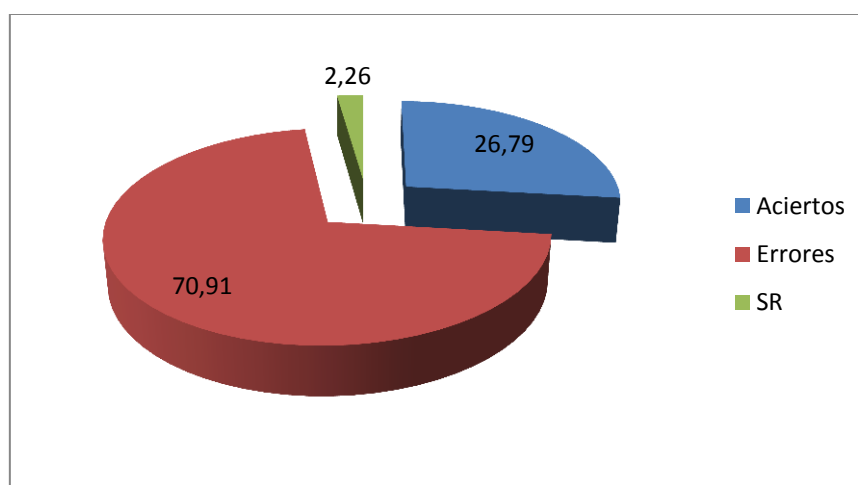
Hay que puntualizar que en la L1 y en la L2 es posible cambiar las formas *إلى* /*à* por *حتى* /*jusque* sin que haya alteraciones de significado, lo cual explicaría quizá el empleo correlativo desviado de *de...hasta* en el 7,16% del alumnado. Podría tratarse pues de un error interlingüístico.

En lo que se refiere al empleo inapropiado de *desde...a*, *hasta...desde*, *entre... Ø*, *entre...a*, *a... Ø*, *a...en*, *de...en*, *en...a*, *en...de*, *en...para* y *en... Ø* junto con el error de uso ya mencionado de las partículas *de...hasta*; podrían explicarse por el hecho de que el uso espacial señalado de las partículas *desde...hasta* y de *de...a* no se ha practicado en la clase de español de la Secundaria con actividades convenientes y/o suficientes de modo que el alumnado consiga la perfecta asimilación del mismo.

Como en otras ocasiones, hay un alumno que no contestó a la pregunta.

Oración 5: ..... la mañana el banco abre ..... nueve .....dos

5a:



<sup>343</sup> Véanse, entre otros, los textos de los informantes 53 y 63 que ponen explícitamente las formas del árabe y francés.

**Gráfico nº24. Oración 5a. Estudio porcentual del uso de la preposición Por  
(valor temporal)**

Solamente el 26,79% de los informantes ha puesto la preposición adecuada *por*, mientras que el 43,39% ha empleado erróneamente la forma *en*, el otro 10,56% ha omitido la preposición. Asimismo el 0,75% del alumnado estudiado ha contestado *de*, el 1,50% ha elegido la partícula desviada *para*, el otro 13,96% ha puesto *a* y el 0,75% restante ha optado por *sobre*.

El árabe dialectal tunecino y el árabe culto o estándar usan la preposición *في* / *en* para indicar una parte del día en que ocurre algo, lo que puede implicar que el error constatado en el 43,39% de los alumnos quizá fue originado por interferencia de la LM o DM y de la L1 conjuntamente.

El inglés, también, podría ser fuente del error mencionado ya que emplea la preposición *in* (+*the morning/la mañana*) que los discentes tunecinos traducen al español por *en* guiados por la semejanza entre las formas de la L3 y del español<sup>344</sup>. Otra vez los discentes tunecinos cuentan con la estrategia o mecanismo de semejanza formal que, como acabamos de ver, no es siempre fiable.

Sin embargo, el francés no utiliza, en este caso, ninguna preposición para referirse a un momento del día en el que sucede algo y, por ello, no descartamos la posibilidad de que la desviación cometida por el 10,56% del alumnado pudo ser causada por interferencia de la segunda lengua. Parece tratarse otra vez de un error de índole interlingüística.

En lo que se refiere al uso inapropiado de la partícula *de* en lugar de *por*, puede ser por falsa generalización de la construcción *de + parte del día* -que también denota partes del día en el español- en un contexto en que no se aplica por no tener en cuenta los aprendices las restricciones del uso de *por* que requiere un artículo definido contrariamente a la *de* que no lo exige.

En cuanto al empleo de las preposiciones inconvenientes *para*, *a* y *sobre* junto con los usos inapropiados de *en*, *de* y la omisión de la preposición ya comentados, son probablemente errores debidos a que los estudiantes no han trabajado bastantes ejercicios en clase para interiorizar eficazmente el citado valor temporal de *por* del español.

Por otro lado, se registró un 2,26% del alumnado que no contestó.

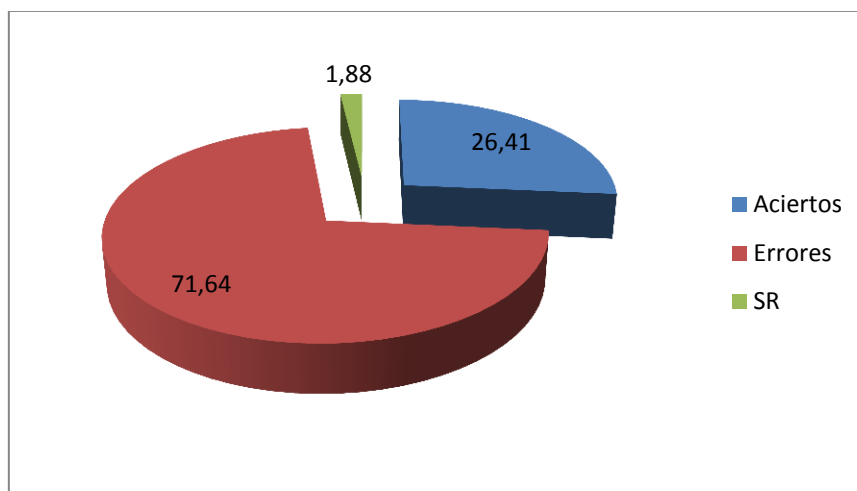
---

<sup>344</sup> Véanse los textos de los informantes 156 y 244 que escriben de modo explícito “in the morning”.



Cabe destacar que el uso temporal “momento del día en que pasa algo” de la forma *por*, como acabamos de ver líneas arriba, se ha puesto a examen en esa misma prueba de rellenar huecos en la Oración 1. Lo que ha llamado nuestra atención es el hecho de que se ha registrado un descenso en el índice de errores que pasó de 82,64% en la oración 1 a 70,91% en esa oración 5a llevada a cabo por los mismos sujetos de primer nivel de español. Ello demuestra de manera tajante lo inestable que es esa fase elemental del proceso de aprendizaje del español en que están los aprendices tunecinos.

5b:



**Gráfico n°25. Oración 5b. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...A (valor temporal)**

Registramos un porcentaje bajo de aciertos, solamente un 26,41% aunque la LM de los alumnos tunecinos, su L1 y su L2 coinciden con el español en el uso de las formas correlativas *de...a* para señalar el inicio y el final temporal de alguna acción.

En contrapartida, el índice total de errores es de 71,64% y agrupa las formas desviadas siguientes:

- *desde...hasta* en el 58,86% del alumnado estudiado;
- *entre...a* en el 1,88%;
- *entre...desde* en el 0,37% de los discentes;
- *a...de* en el 0,37%;
- *de...hasta* en el 3,77% de los aprendices de la Secundaria;
- *hasta...desde* en el 2,64%;
- *de...en* en el 0,37%;
- *en...a* en el 1,13%;

- Ø...*hasta* en el 1,13%;
- *entre...desde* en el 0,37% del alumnado;
- y *desde...a* en el 0,75%.

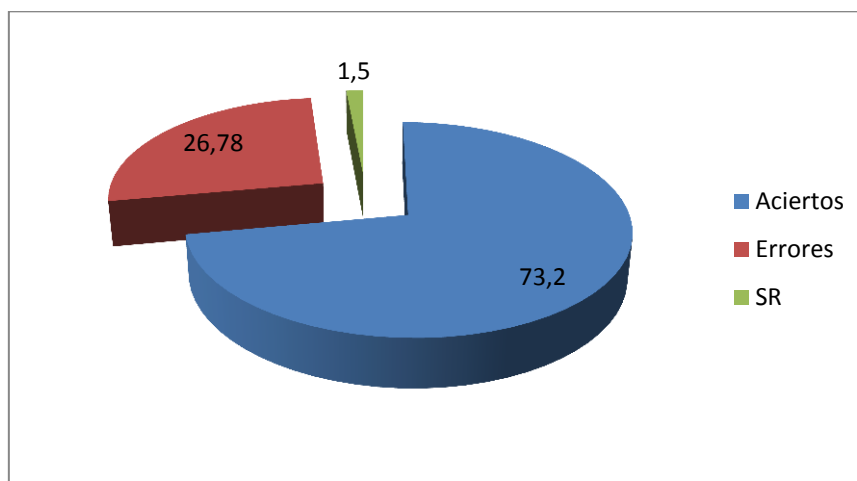
En lo que concierne al empleo de las formas *desde...hasta* en más de la mitad de los discentes analizados, podría tratarse de un error intralingual. Esto es, es posible asociar la desviación señalada a la incorrecta generalización del uso de las formas *desde* y *hasta* -que también denotan en el español el comienzo y final temporal- en un contexto en que estas no se aplican, los alumnos pues no tienen en consideración las restricciones del uso de las formas *de/a* que no requieren el empleo del artículo definido contrariamente a *desde* y *hasta* que sí lo exigen.

En cuanto a todas las formas erróneas restantes, que señalamos líneas arriba, posiblemente son consecuencia de la ejercitación insuficiente en clase de la acepción temporal señalada de las formas correlativas *de...a* de la lengua objeto por parte del alumnado. En esa misma línea de explicación de posibles fuentes del error, tampoco descartamos la probabilidad de que el error de uso señalado de las formas *desde* y *hasta* podría ser la consecuencia de la propia instrucción que reciben los alumnos.

Igual que en otras oraciones, el 1,88% del alumnado no realizó 5b.

Oración 6: Mi amiga está de vacaciones ..... París ..... su novio

6a:



**Gráfico n°26. Oración 6a. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)**

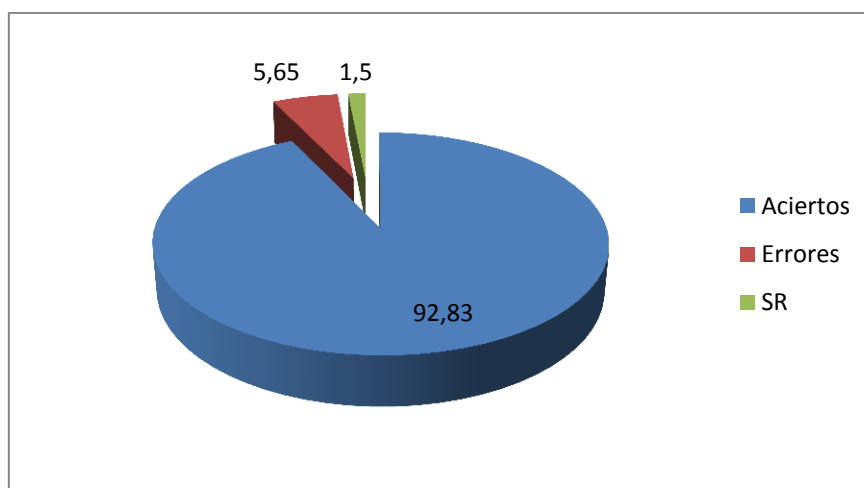
El 73,20% de los estudiantes ha puesto la preposición correcta, *en*, mientras que el 21,13% ha empleado la forma equivocada *a* y el 3,77% y el 1,88% restantes han usado respectivamente las formas preposicionales *de* y *con*.

Tanto el árabe dialectal tunecino como el árabe culto usan la preposición *في* / *en* para denotar el lugar en el que están las personas, lo cual nos permite suponer que el índice alto de aciertos registrado en la lengua objeto podría ser el resultado de la transferencia positiva conjunta de la LM y de la L1. Tampoco descartamos la influencia positiva del inglés en la elección de la forma apropiada del español puesto que esa L3 utiliza la preposición *in* que los aprendices de la enseñanza media traducen en la lengua objeto por *en* quizá guiados por el criterio de semejanza formal<sup>345</sup>.

Sin embargo, como vimos en el estudio contrastivo que realizamos, el francés emplea la forma *à* delante del nombre de una ciudad (en este caso París) para indicar el lugar en el que se está, lo que nos hace pensar que la desviación constatada en el 21,13% del alumnado pudo ser originada por interferencia de la lengua segunda, por tanto, parece interlingual.

En cuanto a los usos inapropiados señalados de las formas *de* y *con* así como el empleo erróneo de la forma *a* ya comentado, podría tratarse de desviaciones resultado de la insuficiente aplicación en clase de actividades sobre el significado locativo mencionado de la preposición *en* del español.

6b:



**Gráfico n°27. Oración 6b. Estudio porcentual del uso de la preposición Con (valor nocional)**

Como lo indica el gráfico nos encontramos con un 92,83% de aciertos y solamente un 5,65% de errores. Las desviaciones consisten en el uso de la forma preposicional

<sup>345</sup> Véanse en el repositorio digital, los textos de los alumnos 22, 63, 204, etc. que anotan en los márgenes la partícula *in* del inglés.

inconveniente *de* en el 2,64% del alumnado analizado, el empleo inapropiado de la partícula *a* en el 1,88% y la omisión de la preposición en 1,13% de los estudiantes.

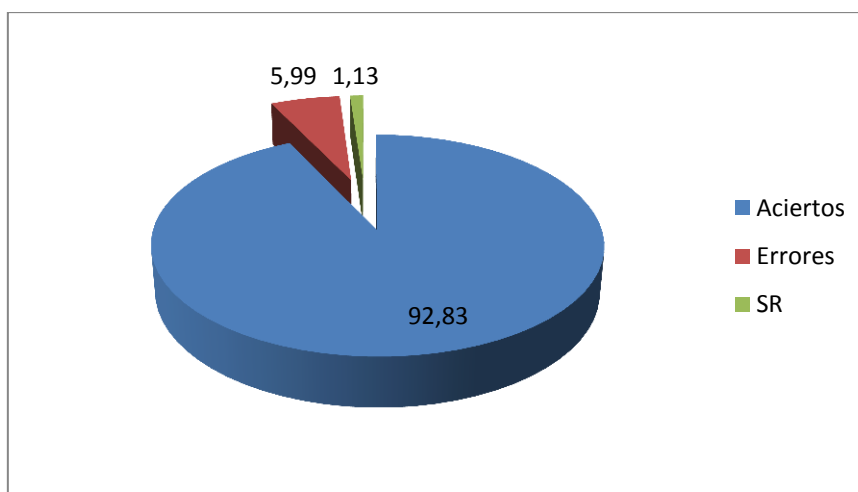
En la segunda lengua de los discentes tunecinos es habitual utilizar la preposición *avec/con* para denotar la compañía de personas, también su tercera lengua emplea la partícula preposicional homóloga *with/con* para señalar el significado conceptual mencionado de *con* de la lengua objeto. Es probable que el alto índice de aciertos registrado sea consecuencia de una doble transferencia positiva en el proceso de interlengua y, por lo tanto, los informantes tienden a trasladar los hábitos preposicionales de su L2, el francés, y de su L3, el inglés, al español.

La LM y la L1 de los alumnos tunecinos emplean en este caso la partícula de compañía مع para referirse al citado valor nocional.

Por otro lado, consideramos el uso de las formas *de*, *a* y la omisión de la preposición en el lenguaje escrito del alumnado tunecino como errores inducidos quizá por la instrucción recibida en clase ya que no se trabajan bastantes ejercicios para practicar el uso ya citado de la forma *con*.

Otra vez registramos oraciones sin respuesta en 4 informantes del primer nivel de español de la Secundaria.

Oración 7: El tenista Rafael Nadal es español, ..... Mallorca



**Gráfico nº28. Oración 7. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

En este ejercicio se requiere la preposición *de* con el sentido de origen, y tanto la LM de los informantes, su L1, su L2 así como su L3 emplean respectivamente sus homólogas من/*de* y *from* para señalar el citado valor conceptual de la forma de la lengua objeto.

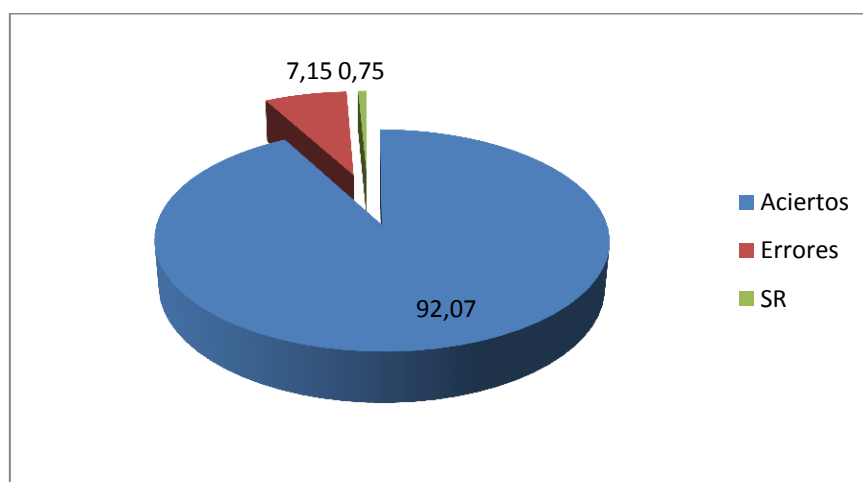
Posiblemente, pues, el porcentaje alto de aciertos “92,83%” sea el producto de la influencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino, del árabe moderno, del francés y del inglés<sup>346</sup>.

En lo que concierne a las partículas prepositivas seleccionadas erróneamente por los discentes tunecinos, que reflejamos a continuación, pueden ser errores debidos a la insuficiente aplicación de ejercicios en clase del valor conceptual de “origen” de la preposición española *de*:

- uso de la forma *en* en el 1,50% de los informantes;
- *desde* en el 1,13%;
- *entre* en el 0,75%;
- *sobre, a, hasta* registradas cada una en el 0,37% del alumnado tunecino;
- y la omisión de la preposición en el 1,50% de los informantes estudiados.

Conviene destacar asimismo que 3 alumnos del total de 265 de los aprendices que llevaron a cabo la prueba II no han respondido al ejercicio.

Oración 8: Juan ya no vive ..... México



**Gráfico n°29. Oración 8. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)**

Como en las oraciones 6 y 7, también en ese ejercicio el índice de aciertos es alto dado que el 92,07% de los aprendices estudiados ha puesto la preposición adecuada *en* que señala el lugar en el que están las personas. Es probable que dicho acierto sea la

<sup>346</sup> Véase, por ejemplo, el texto del alumno 69 que pone las tres partículas del árabe, del inglés y francés homólogos de la forma *de* del español. O sea se recurre a tres idiomas a la vez en busca de la forma requerida, como si el sujeto quisiera asegurarse de su selección yendo de un canal o registro a otro. Todo ello es prueba de que los aprendices están en una fase inestable de construcción de su interlengua. Véase asimismo, entre otros, el sujeto 205 que anota en los márgenes los equivalentes de la forma *de* en inglés y árabe.

consecuencia de la transferencia positiva conjunta del dialecto árabe tunecino, del árabe moderno y del inglés que coinciden con la lengua extranjera en el empleo de las partículas *في* *in*, respectivamente homólogas de la *en* española, para denotar el lugar en el que se está<sup>347</sup>.

Contrariamente a la LM de los informantes, a su L1 y a su L3, la lengua francesa usa la partícula *à* delante del nombre de un país masculino que empieza por una consonante para indicar el valor locativo señalado del español. Y, por ese motivo, no descartamos la interferencia de la L2 como posible causa del error registrado en el 6,03% de los estudiantes. Aparte de la influencia del francés, es posible que los discentes hayan puesto *a* en vez de la forma *en* debido a la poca práctica en clase de ejercicios sobre “el lugar en que se está”.

Hay que destacar que entre el 6,03% de los aprendices que han contestado la forma equivocada *a*, un 0,75% ha trasladado la tilde de su francés a la forma española.

Asimismo, el 0,37% de los informantes ha optado por la forma errónea *de* mientras que el 0,75% omitió la preposición. En ambos casos podría tratarse, igual que lo comentado para la forma inconveniente *a*, de errores originados por la insuficiente ejercitación en el aula tunecina del valor espacial citado arriba de la forma *en*.

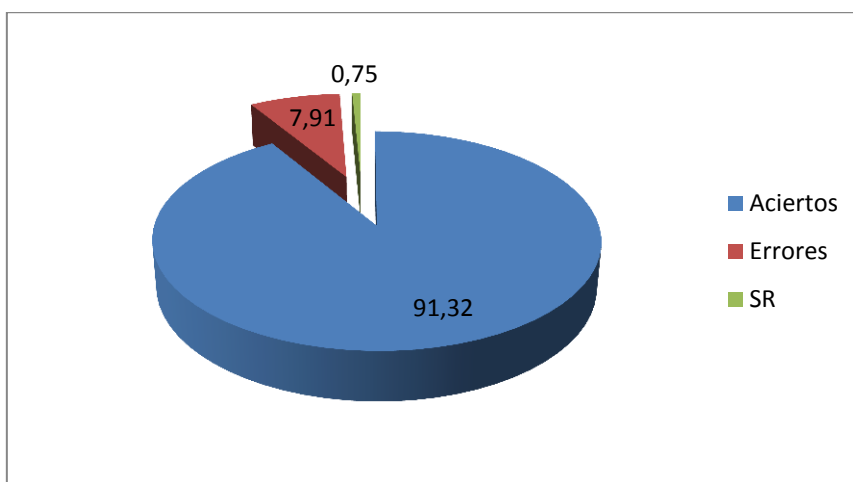
Por otro lado, registramos un 0,75% del alumnado que no contestó al ejercicio.

Conviene puntualizar que el uso locativo “el lugar en el que se está” de la forma *en*, como hemos visto líneas arriba, se ha puesto también a prueba en la oración 6a de esa misma actividad II de rellenar huecos. Lo curioso es que el porcentaje de aciertos se altera elevándose de 73,2% en la oración 6a a 92,07% en esa octava oración elaborada por los mismos informantes tunecinos de primer curso de español. Todo ello es otra vez reflejo de lo precaria que es esa fase elemental de aprendizaje de la lengua objeto en que se encuentran los sujetos.

---

<sup>347</sup> Véanse los textos de los informantes 1, 80, 205, entre otros, que anotan explícitamente las formas del inglés y del árabe.

Oración 9: Debes estudiar mucho ..... aprobar los exámenes



**Gráfico n°30. Oración 9. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)**

En este ejercicio es válida la preposición *para* que expresa la finalidad y ha sido empleada por la mayor parte de los alumnos, el 91,32%.

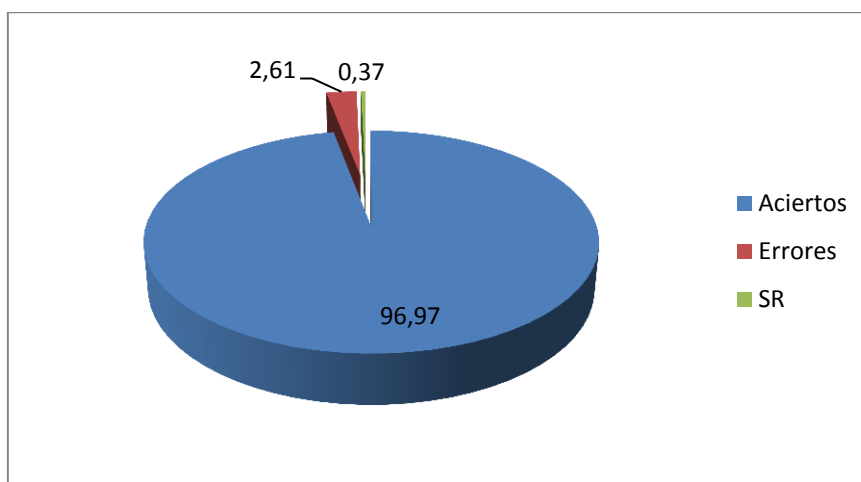
El uso correcto de *para* sería probablemente el resultado de la transferencia positiva conjunta de la L1 de los alumnos y de su L2 que coinciden con el español en el uso de las formas *pour* y *pour*, equivalentes de *para*.

Por otro lado, el 6,41% del alumnado se ha equivocado contestando *por*. En efecto, la lengua española usa *por*, igual que *para*, para señalar la finalidad; pero ambas formas no son intercambiables en todos los contextos. Así pues, el error señalado puede ser intralingual debido a la falsa generalización del uso de *por* en un contexto inapropiado por no tener en cuenta los sujetos la regla de que *para* y *por* no son sinónimos absolutos.

El 0,75% de los aprendices ha creído que la preposición que correspondía era *de* mientras que el otro 0,75% ha puesto *hasta*. En efecto, tanto los errores de uso de las formas *de* y *hasta* así como el uso inapropiado de *por* señalado arriba, son a nuestro parecer equivocaciones que podrían explicarse por la insuficiente aplicación en clase de ejercicios que permiten al alumnado la práctica en su contexto del uso conceptual de “finalidad” que expresa *para*.

Conviene apuntar que el 0,75%, no realizó el ejercicio.

Oración 10: Los libros que están ..... la mesa, son míos



**Gráfico nº31. Oración 10. Estudio porcentual del uso de las preposiciones Sobre y En (valor espacial)**

Se requieren en esta oración las preposiciones *sobre* o *en* que señalan la localización en una parte superior y que es posible alternar indistintamente en el español.

El 94,71% del alumnado estudiado ha contestado *sobre* posiblemente por influencia positiva de su LM, de su L1 y de su L2 que emplean respectivamente *على* y *sur*, que son formas homólogas de *sobre* de la lengua extranjera<sup>348</sup>. Por otro lado, el 2,26% de los aprendices tunecinos ha contestado la forma adecuada *en*. Hasta ahora supone el uso preposicional en que registramos el porcentaje más alto de aciertos.

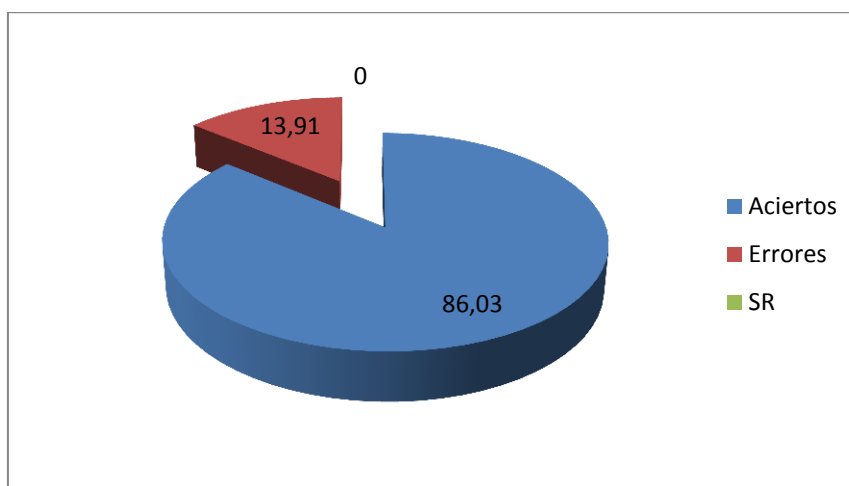
No obstante, registramos varias preposiciones desviadas: *a*, *por*, *hasta* cada una en el 0,37% de los alumnos analizados; *de* en el 1,13% y la omisión de la preposición en el 0,37% de los informantes. Dichos errores de uso podrían explicarse por el hecho de que el significado “localización en parte superior” que denotan *en* y *sobre* no se ha practicado lo suficiente en clase con ejercicios convenientes que facilitan al alumnado su memorización y su perfecta asimilación.

Como en otras ocasiones hay 0,37% del alumnado que desconocía la respuesta dejando en blanco el hueco para rellenar.

<sup>348</sup> Véanse los textos de los alumnos 244, 251, etc. que traducen el enunciado al francés en busca de la partícula preposicional apropiada.



Oración 11: El profesor es simpático ..... todos sus alumnos



**Gráfico n°32. Oración 11. Estudio porcentual del uso de la preposición Con (valor nocional)**

Como apreciamos en el gráfico, el 86,03% de los aprendices tunecinos de la Secundaria ha contestado correctamente la partícula prepositiva *con* para expresar el comportamiento con personas. El elevado índice de aciertos registrado podría explicarse por una influencia positiva del francés y del inglés dado que la L2 de los informantes y su L3 coinciden con el español en el uso respectivo de *avec* y *with*, que son equivalentes de la forma española *con*<sup>349</sup>.

En contrapartida, el 13,91% del alumnado cometió desviaciones optando por las siguientes formas:

- *a* en el 5,28%;
  - *por* en el 2,64%;
  - *para* en el 2,26%;
  - *en* en el 0,75%;
  - *entre, sobre, hasta, desde* registradas cada una en el 0,37% de los informantes;
- y la omisión de la preposición en el 1,5% de los discentes estudiados.

Todos esos errores señalados pueden explicarse por el hecho de que los informantes no han trabajado bastantes actividades en clase para interiorizar eficazmente el citado significado conceptual de conducta que denota *con* del español, son al fin y al cabo

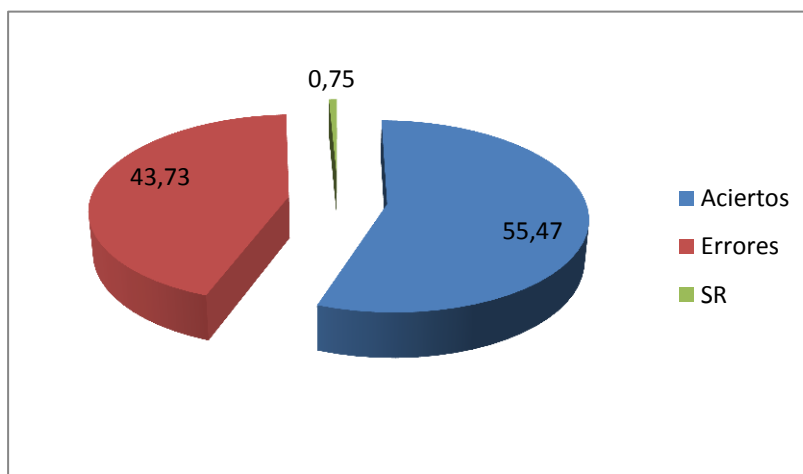
<sup>349</sup> Es interesante el caso de los sujetos 63, 69, 112, 205, entre otros, que anotan en los márgenes en inglés “with/ with all pupils” lo cual quizá corrobore lo que comentamos arriba sobre la posible transferencia positiva de la L3.

Otros informantes, como el 176, ponen la forma *avec* del francés y la inglesa *with*, esto es, se apegan a los inventarios de sus L2 y L3 a la vez.

prueba de la fase principiante y precaria del proceso de interlengua en que están los alumnos de la Secundaria.

La primera lengua de los informantes o el árabe moderno no usa preposición en este caso dado que emplea la partícula de compañía مع.

Oración 12: Este ordenador portátil es ..... mi colega, es suyo



**Gráfico n°33. Oración 12. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

El 55,47% de los informantes analizados ha contestado la preposición correcta *de* que expresa la propiedad mientras que el 43,73% ha empleado diversas preposiciones desviadas. Aunque el índice de aciertos supera al de errores, vemos que no hay mucha diferencia entre ambos.

El árabe moderno emplea la partícula *لـ / para* para señalar el citado valor nocional de la forma española *de*, por lo cual la L1 podría ser causa del uso agramatical de la forma *para* en lugar de la *de* registrado en el 9,05% de los discentes tunecinos. Esa interferencia desemboca en un error interlingüístico.

Por otro lado, el 25,28% del alumnado ha optado por la forma equivocada *a* posiblemente se ha basado en la referencia de su segunda lengua que utiliza la citada forma para denotar la pertenencia. Deducimos que otra vez podría tratarse de una desviación interlingual por transferencia negativa de la L2.

Conviene anotar que el 3,77% de los discentes ha añadido una tilde en el significante de la forma española *a* obviamente por influencia de la acentuación de su L2.

En contrapartida, detectamos las formas siguientes seleccionadas erróneamente por los discentes de la Secundaria, que no tienen origen ni en la interferencia de la L1 ni en la L2:

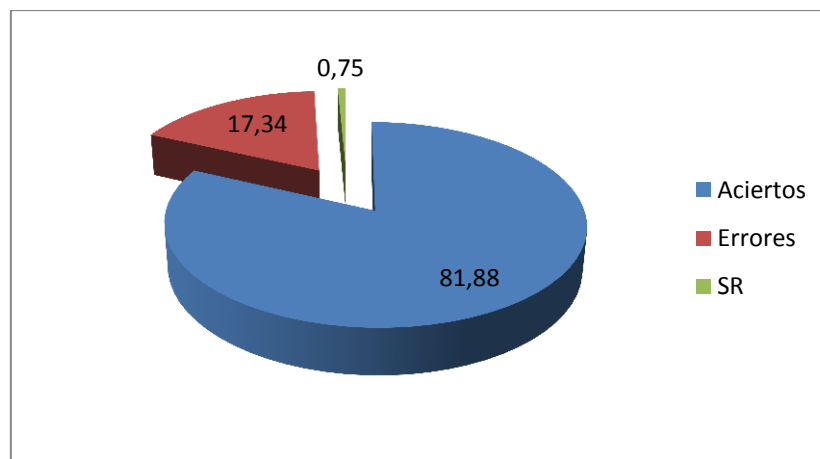
- *por* en el 2,26% de los informantes;
- *con* en el 1,88%;
- *entre* en el 1,5;
- *desde* y *sobre* respectivamente en el 0,75% y en el 0,37% del alumnado;
- y la omisión de la preposición *de* en el 2,64% de los alumnos.

Las desviaciones señaladas podrían estar producidas, igual que los usos inadecuados de *para* y *a* mencionados líneas arriba, por la propia naturaleza de la instrucción recibida en clase ya que no se trabajan bastantes ejercicios para practicar el significado conceptual de posesión que indica *de* del español

Esta vez solo 2 alumnos entre 265 informantes no realizaron el ejercicio.

Puntualizamos que el uso nocional “la pertenencia” de la forma *de* se ha puesto también a examen en la actividad I de elección múltiple, en la oración 15 a, que trabajaron los mismos aprendices tunecinos de primer nivel de español. Lo curioso es que el porcentaje de aciertos se altera conforme cambia el tipo de prueba ya que se ha elevado de 35,47% en la prueba I a 55,47% en ese ejercicio de rellenar huecos. Todo ello refleja lo precaria que es esa fase inicial de aprendizaje de la lengua objeto en que se encuentran los sujetos.

Oración 13: La panadería está ..... el estanco y la librería



**Gráfico n°34. Oración 13. Estudio porcentual del uso de la preposición Entre (valor espacial)**

El 81,88% de los alumnos ha escogido correctamente la preposición *entre* que señala la localización en una posición intermedia. Pero el 14,33% ha optado por la preposición errónea *en*, el otro 1,13% ha empleado la forma equivocada *a*, el 0,75% omitió la preposición mientras que *el* 1,13% restante ha puesto erróneamente *de*.

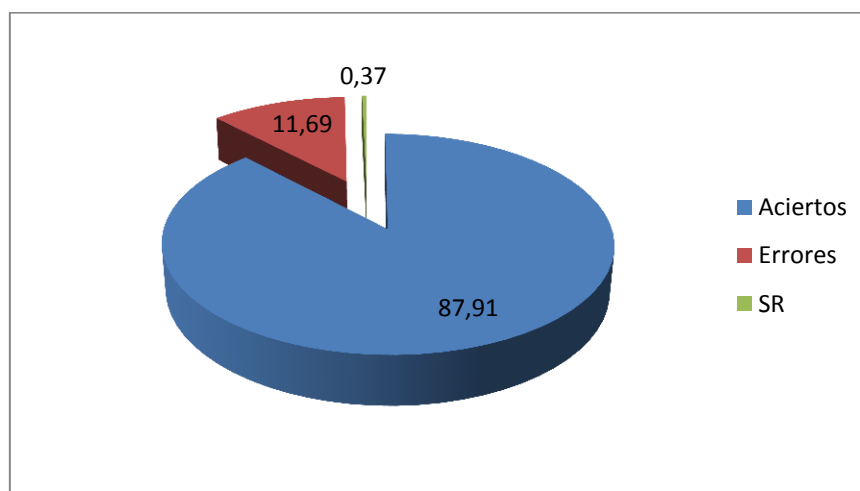
La lengua francesa así como la inglesa usan respectivamente las partículas preposicionales *entre* y *between*- homólogas de *entre* del español- para denotar el citado significado locativo del español, lo que nos hace pensar que el elevado índice de aciertos podría ser el producto de la transferencia positiva de la L2 y/o de la L3<sup>350</sup>.

En cuanto al árabe moderno, este no usa preposición para denotar el citado valor espacial de *entre* del francés, del inglés y del español, sino que emplea el adverbio بين.

En lo que se refiere a los usos equivocados mencionados de *en*, *a*, *de* y a la omisión prepositiva, pueden estar originados por la insuficiente ejercitación en clase del significado espacial citado de *entre* del español.

Se registró un 0,75% del alumnado que no contestó al ejercicio.

Oración 14: Va a casa de sus abuelos tres veces ..... semana



**Gráfico n°35. Oración 14. Estudio porcentual del uso de las preposiciones En y Por (valor temporal)**

En esta oración son correctas dos preposiciones *en* y *por* que señalan la periodicidad con que se efectúa alguna acción. La mayor parte de los informantes ha empleado la forma *por*, el 80,75%, y una minoría ha contestado *en*, el 7,16%.

Sin embargo, registramos las formas desviadas *a* en el 1,5% del alumnado estudiado, *para* en el 5,66%, *de* en el 4,15% mientras que el otro 0,37% omitió la preposición.

El francés emplea la preposición *par* / *por* para señalar la frecuencia y, debido a ello, creemos que el elevado porcentaje de aciertos en el uso de *por* de la lengua objeto podría ser la consecuencia de la transferencia positiva de la L2.

<sup>350</sup> Véanse los textos de los alumnos 80, 112, entre otros, que anotan de manera explícita la forma inglesa y/o la francesa.

Por otra parte, conviene asociar el uso apropiado de la partícula *en* a la influencia positiva conjunta de la LM y de la L1 de los alumnos tunecinos de la enseñanza media puesto que usan *في* / *en* para expresar el citado valor temporal de la lengua extranjera<sup>351</sup>. Por lo tanto, otra vez los aprendices de la enseñanza media tunecina quizá recurran a los sistemas prepositivos del árabe y del francés.

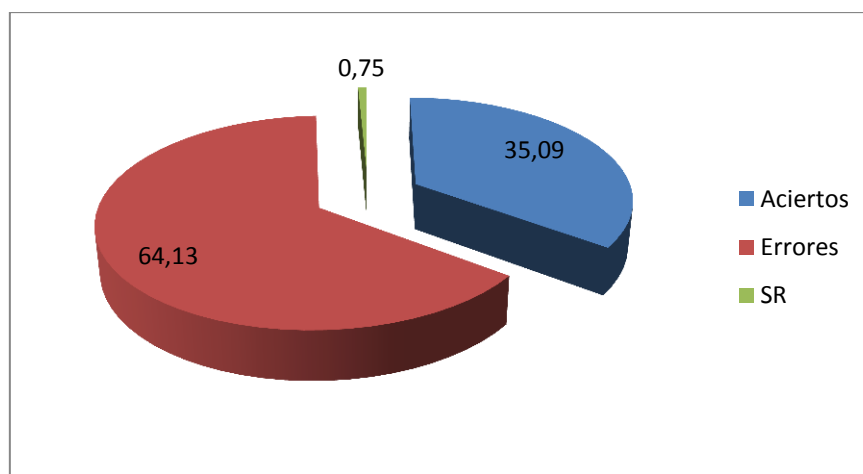
En lo que concierne al uso equivocado de la partícula *a* registrado en 4 aprendices, se trata posiblemente de un error intralingual debido a que los alumnos principiantes tienden a generalizar incorrectamente el empleo de la citada forma *a* -que también indica periodicidad en el español- a casos en que no vale ya que no tienen en cuenta las restricciones de su uso que, contrariamente a sus sinónimas parciales *en* y *por*, exige el artículo definido.

Por otro lado, tanto el empleo de la forma *a* como los usos desviados de *para*, *de* y *la omisión de la preposición* ya señalados todos ellos podrían estar inducidos por la insuficiente ejercitación en clase del valor temporal citado de *en* y *por* del español todavía no asimilado por una minoría estudiantil.

Cabe puntualizar que registramos un 0,37% del alumnado que no contestó al ejercicio.

Oración 15: Es bueno ..... ayudar ..... los demás

15a:



**Gráfico n°36. Oración 15a. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor funcional)**

Como apreciamos en el gráfico, el 35,09% de los informantes ha contestado de modo apropiado porque ha optado por la ausencia de preposición. Por otra parte, el 52,07% ha agregado la forma errónea *de*, el 4,90% ha añadido *para*, el otro 4,15% ha puesto la

<sup>351</sup> Véase, entre otros, el texto del sujeto 177 que recurre explícitamente a su LM y a su L1.

partícula *por* y el 3,01% restante ha empleado la forma *a*, por lo cual el índice total de errores es del 64,13%.

El francés emplea la forma preposicional *de* delante de un infinitivo en función de sujeto en las construcciones impersonales, lo que nos lleva a deducir que el empleo innecesario de esta partícula pudo ser provocado por influencia negativa de la L2 y, por tanto, el error parece interlingüístico.

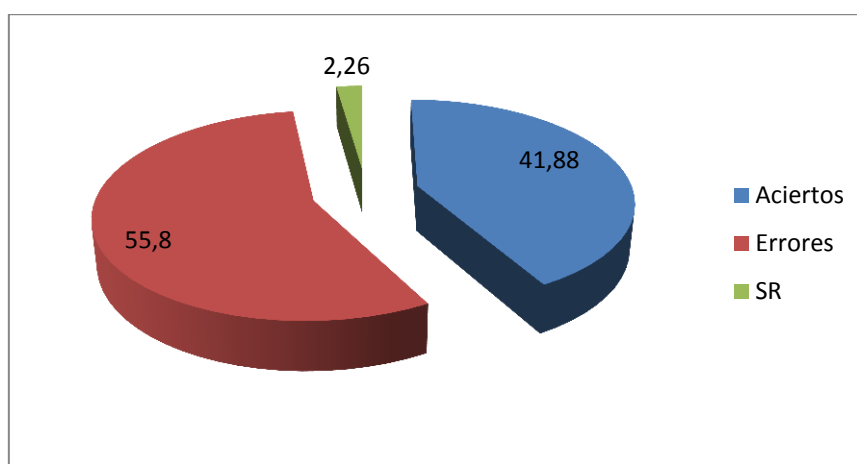
La L1 de los discentes tunecinos, como la lengua española, no usa preposición para denotar el citado sentido funcional de la *de* francesa, lo cual podría ser el motivo del acierto registrado.

Por otro lado, la inclusión innecesaria de las preposiciones desviadas *para*, *por* y *a* junto con el uso equivocado ya comentado de la forma *de*; todos esos errores se pueden atribuir a la ejercitación insuficiente en clase de la regla de que el infinitivo que funciona como sujeto en las construcciones impersonales en el español no viene introducido por ninguna preposición.

Conviene puntualizar que 2 alumnos del primer nivel de ELE en la enseñanza media no realizaron el ejercicio.

Es relevante destacar que el uso funcional “Ausencia de preposición delante de un infinitivo en función de sujeto en construcciones impersonales” se ha puesto también a examen en el ejercicio I de elección múltiple (oración 14) que pasamos a los aprendices tunecinos de primer curso de español. Lo que salta a la vista es el hecho de que el índice de aciertos se ha elevado de 11,69% en la prueba I a 35,09% en ese ejercicio de rellenar huecos. Ello confirmaría quizá que los sujetos están en una fase inestable del proceso de aprendizaje de la lengua objeto, por lo que sus producciones idiosincrásicas cambian según se altera la tipología de la actividad para elaborar.

15b:



**Gráfico n°37. Oración 15b. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor funcional)**

El 41,88% de los alumnos estudiados ha contestado la preposición adecuada *a* que marca la función gramatical de complemento directo de persona. Sin embargo, el 43,01% ha omitido la preposición *a* mientras que en otros casos esa forma ha sido permutada por las siguientes partículas prepositivas desviadas:

- *de* en el 5,66% de los discentes de la Secundaria;
- *con* en el 2,64%;
- *para* y *en* registradas cada una en el 1,5 % del alumnado;
- *hasta* en el 0,75%;

y *sobre* y *por* registradas cada una en 0,37 % de los estudiantes.

El valor funcional de la forma *a* del español es ajeno al árabe dialectal tunecino y al árabe moderno. Es muy probable entonces que la omisión de la forma requerida del español sea fruto de la interferencia negativa de la LM y de la L1.

Tampoco descartamos la influencia conjunta del francés y del inglés que tampoco emplean preposición para introducir al complemento directo de persona determinada. En este caso también el error puede ser de índole interlingüística<sup>352</sup>.

La elisión de la partícula *a* del español puede ser asimismo por una falsa generalización de la regla de que todos los objetos no personales que funcionan como complemento directo van directamente unidos al verbo.

Por otro lado, la omisión de la forma requerida así como el uso equivocado de las partículas *de*, *con*, *para*, *en*, *hasta*, *por* y *sobre* en vez de la forma *a*, podrían estar

<sup>352</sup> Véanse los textos de los sujetos 63, 225, entre otros, que reflejan explícitamente su recurso a sus L1, L2 y L3 en busca de la forma apropiada en la lengua objeto.

producidos por la propia naturaleza de la instrucción recibida en el aula. En otras palabras, es posible que la regla de que el complemento directo de persona va precedido de la partícula *a* no se ha practicado convenientemente o lo suficiente en la clase tunecina de español de modo que los alumnos no consiguieron su memorización, lo cual les indujo en error.

Todos los errores señalados demuestran que hay inestabilidad en el estadio elemental de la interlengua escrita de los alumnos de la Secundaria que aprenden el ELE.

Cabe anotar que el 2,26% de los estudiantes no realizaron el ejercicio.

Destacamos que el uso funcional “indicar el complemento directo de persona” de la partícula *a* se ha puesto también a prueba en la actividad I de elección múltiple, en la oración 6a, que trabajaron los aprendices tunecinos de primer nivel de español. Lo curioso es que registramos un ligero ascenso en el índice de errores conforme cambia la tipología del ejercicio ya que pasó de 54,71% en la prueba I a 55,8% en la actividad de rellenar huecos.

#### 4.4.1.2.1. Valoración de los datos

El estudio empírico de la prueba escrita de rellenar huecos ha revelado que aunque haya alteración de la tipología del ejercicio para elaborar, los discentes tunecinos de nivel A1 de español en la Secundaria siguen teniendo dificultades de uso prepositivo.

Nos referimos al hecho de que, igual que en la actividad anterior de triple elección<sup>353</sup>, las 10 partículas (*a*, *con*, *de*, *desde*, *en*, *entre*, *hasta*, *para*, *por* y *sobre*) que pusimos a prueba todas plantean problemas de uso al alumnado; pero conviene precisar que el grado de dificultad cambia de una forma preposicional a otra y de un significado prepositivo a otro.

Reflejamos en lo que sigue, preposición por preposición, los datos recabados del análisis de errores que efectuamos:

Preposición *a*:

Las desviaciones en el empleo de la partícula *a* encontradas en el corpus analizado atañen a los campos de uso temporal (1)<sup>354</sup> y formal (1).

---

<sup>353</sup> Véase el apartado 4.4.1.1.

<sup>354</sup> Recordamos, como se ha venido explicando antes, que ponemos entre paréntesis el número de usos preposicionales que corresponde a cada campo de uso.



El principal problema que tienen los aprendientes tunecinos es la selección de la forma *a* para introducir al complemento directo de persona (oración 15b), con un porcentaje de error de 55,80%.

La equivocación señalada se origina tanto por omisión de la forma requerida como por elección incorrecta de las formas inapropiadas *de, con, para, en, hasta, sobre y por*.

En cambio, los sujetos sometidos a prueba yerran menos en la acepción temporal “indicar la hora de un suceso” (oración 2) con un índice de error más bajo, de 23,77%.

Destacamos que la desviación registrada en el valor temporal, igual que en el uso funcional comentado arriba, se produce por omisión y por elección errónea.

Preposición *con*:

Detectamos dos errores de uso de la preposición *con*, ambos de índole conceptual.

Hay que puntualizar que el significado nocional de la forma *con* “el comportamiento con personas” (oración 11) es el que ocasiona más problemas al alumnado tunecino puesto a prueba, del que el 13,91% ha errado en seleccionar la citada forma. Dichos informantes cometen menos errores en la selección de la preposición *con* para expresar la compañía de personas (oración 6b) con un índice de error de tan solo 5,65%.

Los dos errores de empleo de *con* señalados se generan a partir de la elección falsa y de la omisión de la forma requerida.

Preposición *de*:

Encontramos en la actividad II dos equivocaciones de empleo de la preposición *de*, ambas de carácter nocional.

Cabe señalar que el valor conceptual “la propiedad” (oración 12) es el que engendra más dificultades a los aprendices tunecinos dado que, como observamos en el análisis arriba, el 43,73% de los mismos han errado en la selección de la preposición *de*.

Dichos sujetos yerran muchísimo menos en la selección de la preposición *de* para denotar el origen (oración 7) con un índice de error mínimo de 5,99%.

Los dos fallos comentados surgen por elección falsa y por omisión.

Preposición *en*:

Los errores de uso de la partícula preposicional *en* detectados en la muestra de interlengua abarcan los campos de uso temporal (2) y espacial (3).

Conviene resaltar que los sujetos se equivocan principalmente en la selección de la preposición *en* para señalar el lugar en el que están las personas (oración 6a) y para

referirse a una fiesta religiosa en que sucede algo (oración 3) con respectivos porcentajes de errores de 26,78% y 26,75%.

En contrapartida, notamos que los discentes tunecinos yerran mucho menos en los siguientes valores:

- “la periodicidad con que se efectúa algo” (oración 14) con un índice de error de 11,69%.
- “el lugar en el que están las personas” (oración 8) con un porcentaje de 7,15%.
- “la localización en una parte superior” (oración 10) con un índice de incorrecciones muy bajo de tan solo 2,61%.

Hay que precisar que cuatro de entre los cinco errores de uso de la preposición *en* mencionados se producen por elección falsa y por omisión de la forma prepositiva, mientras que la equivocación en el empleo de la partícula *en* para indicar el lugar en el que se está en el ítem 6a, se genera solamente a partir de la elección incorrecta.

#### Preposición *entre*:

Registramos un único error de uso de la forma *entre* que concierne al campo de uso espacial. En efecto, el 17,34% de los estudiantes ha errado en seleccionar *entre* para indicar la localización en una posición intermedia (oración 13). Otra vez el error se produce por elección falsa y por omisión de la citada forma apropiada.

#### Preposición *para*:

Aquí también detectamos en el corpus estudiado un solo error de empleo de la forma *para*, que pertenece al campo de uso conceptual. Cabe apuntar que solamente una minoría estudiantil, el 7,91%, ha cometido incorrecciones en la selección de *para* al expresar la finalidad (oración 9). Se trata de un error originado por elección incorrecta.

#### Preposición *por*:

Registramos tres errores de uso de la preposición *por*, todos de carácter temporal y generados a partir de la omisión de la citada forma adecuada y de la elección incorrecta. El problema destacable es la selección de *por* para referirse a un momento del día en que sucede alguna acción, oraciones 1 y 5a, con respectivos porcentajes de errores de 82,64% y 70,91%.

Los sujetos, en cambio, cometen mucho menos desviaciones en elegir la partícula *por* para expresar la frecuencia con que se realiza alguna acción (oración 14) ya que el índice de errores es de 11,69%.

#### Preposición *sobre*:

Encontramos en el ejercicio II de rellenar huecos una sola desviación de empleo de la forma *sobre*, es de tipo espacial (oración 10). En efecto, solo el 2,61% de los discentes sometidos a estudio se ha equivocado en seleccionar la citada forma para indicar la localización en una parte superior. El error es resultado de la omisión y de la elección errónea.

#### Preposiciones correlativas *De...a*:

Contabilizamos en la muestra de interlengua estudiada dos errores de uso de las partículas correlativas *de* y *a*, uno atañe al campo de uso espacial y el otro es de índole temporal.

Hay que destacar que el significado temporal “señalar el inicio y el final temporal de alguna acción (oración 5b) es el que engendra más problemas a los discentes de primer curso de español ya que, como vimos en el análisis anterior, el 71,64% de los mismos ha errado en la selección de las citadas formas.

Dichos sujetos se equivocan menos en la selección de las partículas *de* y *a* para indicar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina (oración 4) con un índice de error de 19,55%.

Las dos desviaciones citadas se generan a partir de la elección incorrecta de las dos preposiciones requeridas o a partir de la elección falsa de una y la omisión de la otra.

#### Preposiciones correlativas *Desde...hasta*:

Registramos un único error de uso locativo de las formas correlativas *desde* y *hasta*. El 19,55% de los sujetos ha errado en seleccionar las citadas formas para denotar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina (oración 4).

Aquí también la desviación es por elección incorrecta de las dos formas o por omisión de una y elección errónea de la otra.

*Ausencia de preposición:*

Encontramos en el corpus un solo error de adición de formas prepositivas en casos en que el español no emplea preposición. Hemos visto arriba, en la oración 15a, que el 64,13% de los informantes ha puesto innecesariamente las partículas *de*, *para*, *por* y *a* aunque el infinitivo en función de sujeto impersonal no viene introducido por preposición en la lengua objeto.

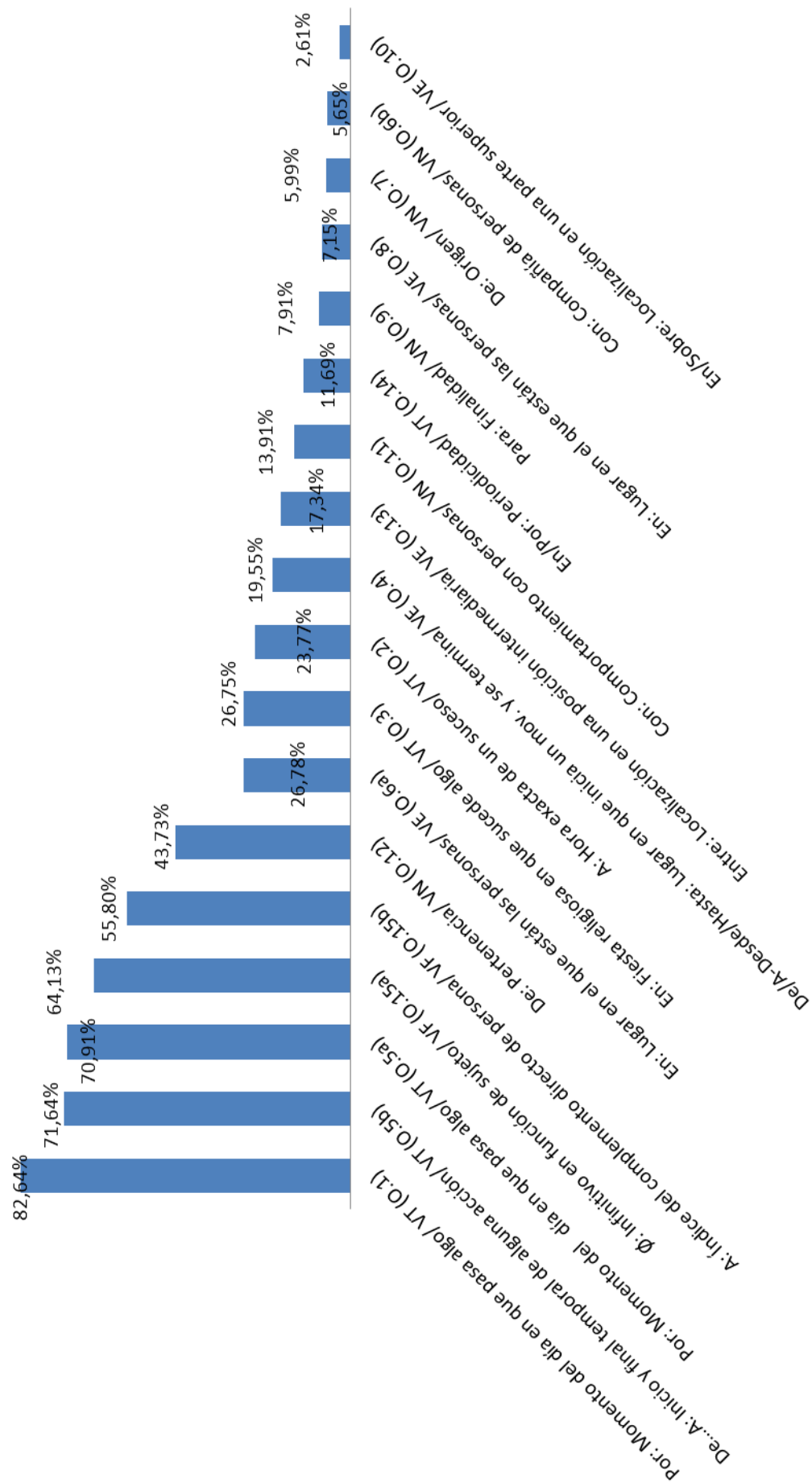
De lo expuesto llegamos a la constatación de que la forma prepositiva *en* es la que reúne mayor número de desviaciones en el corpus estudiado, seguida por las partículas *por*, *a*, *con* y *de*. Por otro lado, están *entre*, *para*, *sobre* y las formas correlativas *desde* y *hasta* que presentan cada una un solo error de uso.

El análisis de la actividad II ha revelado que las equivocaciones encontradas en el corpus pertenecen en su mayoría –y equitativamente- a los campos de uso temporal y espacial mientras que los valores nocionales y funcionales son los menos llamados a error.

En cuanto a la tipología de los errores detectados y su frecuencia, notamos que se producen en su gran mayoría por la elección falsa seguida por la omisión de la preposición requerida y se registró una sola desviación por adición.

Procuramos a continuación entablar una escala de dificultades que refleja de mayor a menor los índices de todas las equivocaciones sistemáticas registradas en la prueba II:

**Gráfico n°38. Escala de las dificultades de uso preposicional a base del análisis de la Prueba II (de rellenar huecos) elaborada por alumnos tunecinos de primer nivel de ELE en la Secundaria.**



Es obvio, como lo indican los porcentajes de errores variables en la curva, el hecho de que hay diferentes niveles de dificultades en el empleo de las preposiciones del español en la lengua escrita de los alumnos tunecinos.

En efecto, el uso prepositivo con índice de errores más elevado en el corpus estudiado es de carácter temporal de la forma *por* y es el referido a un momento del día en que pasa alguna acción.

El segundo problema destacable es temporal de las formas correlativas *de* y *a* para señalar el inicio y el final temporal de alguna acción.

Los números altos de desviaciones que afectan al significado temporal de la partícula *por* para indicar una parte del día en que ocurre algo y al empleo formal de ausencia de preposición delante de un infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal nos llevan a deducir que se trata, respectivamente, de las tercera y cuarta áreas de dificultad en la jerarquía establecida.

Por otra parte, la acepción funcional de *a* para introducir el complemento directo ocupa la quinta posición en ocasionar problemas a los informantes tunecinos sometidos a examen, seguida por el valor conceptual de propiedad que indica la forma *de*.

Basándonos siempre en el criterio de más a menos recurrente, identificamos asimismo los siguientes valores prepositivos que presentan menos dificultades en comparación con los mencionados hasta ahora:

- La forma *en* que expresa el lugar en el que están las personas.
- La partícula *en* que se refiere a una fiesta religiosa en que sucede algo.
- *A* para denotar la hora de un evento.
- Las formas correlativas *de/a* y *desde/hasta* que indican el lugar en el que comienza un movimiento y se termina.
- *Entre* que señala la localización en una posición intermedia.
- La forma *con* para expresar el comportamiento con personas.
- Las preposiciones *en* y *por* que señalan la periodicidad con que se efectúa alguna acción.

Destacamos que el número de desviaciones más reducido, de menos de 10%, que detectamos en la muestra de interlengua estudiada atañe a los usos siguientes:

- La forma *para* que expresa la finalidad.
- *En* que señala el lugar en el que se está.
- La preposición *de* con el sentido de origen.

El penúltimo rango en la escala de dificultades lo ocupa el significado conceptual de compañía que expresa *con* mientras que encontramos en el último puesto las formas *en* y *sobre* para señalar la localización en una parte superior.

Como en la Prueba I, en ese segundo ejercicio también constatamos que las desviaciones sistemáticas que producen los discentes tunecinos de primer nivel elemental de español son tipológicamente distintas y a su vez pueden estar ocasionadas por diferentes factores:

*\*Errores interlingüísticos*

- Producto de la interferencia del árabe moderno, es el ejemplo de la oración 12 en la que el 9,05% del alumnado sometido a estudio ha puesto la forma errónea *para* que se usa en su primera lengua para denotar la propiedad. En efecto es el único caso detectado de influencia negativa de la L1, es de orden nocional y es el resultado de una elección falsa.

- Producto de la interferencia del francés, como en la pregunta 15a en la que el 52,07% de los sujetos ha agregado innecesariamente la partícula *de* que emplea su segunda lengua para introducir un infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal.

Identificamos en el corpus siete usos preposicionales que podrían estar producidos por interferencia de la L2 que abarcan los campos de uso temporal (3), espacial (2), nocional (1) y funcional (1) y cuatro de ellos resultan de la elección falsa, dos de la omisión mientras que el valor restante, el comentado anteriormente, se origina por adición.

- Producto de la interferencia conjunta del árabe moderno y del francés, tenemos un único ejemplo en la muestra analizada, la oración 4, en la que el 7,16% de los aprendientes ha seleccionado incorrectamente las formas *de...hasta* en lugar de las correlaciones apropiadas *de/a* y *desde/hasta* debido quizá a que sus L1 y L2 emplean dichas formas para indicar el significado locativo “el lugar en el que comienza un movimiento y se termina”.

- Producto de la triple interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno y del inglés. Este es el caso de la oración 1 en la que el 55,09% de los informantes ha usado la forma equivocada *en* en vez de la requerida *por* posiblemente porque tanto sus LM y L1 como su L3 emplean esa primera forma para referirse a un momento del día en que ocurre alguna acción.

Registramos dos equivocaciones que podrían estar ocasionadas por transferencia negativa del árabe coloquial, del árabe culto y de la lengua terciaria inglesa, son de orden temporal y ambas se producen por elección falsa.

*\*Errores intralinguales*

- Producto de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera, como observamos en el ejercicio 5b en el que el 58,86% de los discentes tunecinos ha seleccionado las formas *desde/hasta* en lugar de la correlación conveniente *de/a* para señalar el inicio y el final temporal de alguna acción, probablemente por influencia del mecanismo intralingüístico arriba citado.

En efecto, encontramos en la actividad II cinco casos de generalización incorrecta, cuatro de ellos atañen al campo de uso temporal mientras que el uso restante es de orden conceptual y son todos el resultado de una elección falsa.

*\*Errores combinados a la vez interlinguales e intralinguales*

- Producto de la interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno, del francés y del inglés y de la generalización incorrecta de reglas aprendidas en un contexto inadecuado por desconocimiento de las restricciones de uso de la lengua extranjera. El tipo de desviación señalado se da en una sola ocasión, en la oración 15b, en la que el 43,01% de los sujetos analizados ha omitido la preposición requerida *a* que marca la función de complemento directo de persona.

Hay que destacar que los alumnos de nivel inicial de español yerran no solo por las causas inter e intralinguales arriba mencionadas, sino que influye también la propia instrucción recibida en el aula tunecina. Esto es, como se ha venido comentando a lo largo del análisis llevado a cabo, los errores registrados en el corpus podrían ser el resultado de la poca o falta de práctica en clase de los valores prepositivos sometidos a prueba.

Fijándonos en la recurrencia de las diferentes causas del error interlingüístico, notamos que la interferencia de la segunda lengua francesa es la variable lingüística que más obstaculiza el aprendizaje de las preposiciones del español en el aula de Secundaria; seguida por la influencia negativa conjunta del árabe coloquial, del árabe culto y del



inglés. En cambio, se yerra en menor grado cuando se aúnan el árabe moderno y el francés y por interferencia del árabe estándar.

Así pues, aunque el tipo de actividad cambia, la interferencia de la L2, como en el ejercicio I de múltiple elección, sigue siendo el factor principal que produce el error preposicional en la lengua escrita de los discentes tunecinos.

En cuanto a las causas intralinguales, encontramos en el corpus solamente errores producto del mecanismo de falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera.

De lo dicho hasta ahora, se desprende que las desviaciones preposicionales sistemáticas detectadas en la actividad II son poligenéticas puesto que, como se ha venido detallando líneas arriba, no hay una fuente única y categórica que produce el error, sino que entran en juego muchas variables de índole lingüística (inter e intralinguales) y extralingüística (tipo de instrucción recibida en clase).

Por otra parte, cabe puntualizar que los alumnos sometidos a prueba se han equivocado en el empleo de las preposiciones del español aunque se da la coincidencia árabe moderno-español. Es el caso de la oración 15a, el único registrado en el corpus, en la que el 64,13% de los sujetos ha puesto formas inadecuadas aunque su L1, igual que la lengua objeto, no emplea preposición delante de un infinitivo en función de sujeto en las construcciones impersonales.

El alumnado ha cometido también errores a pesar de la coincidencia árabe moderno-francés-español. Tenemos el ejemplo de la oración 5b en la que el 71,64% de los informantes ha errado en la selección de las formas correlativas *de/a* que son iguales en la L1, la L2 y el español.

Esa desviación se repitió en tres ocasiones con dos usos prepositivos de carácter temporal y uno conceptual.

Precisamos, por otro lado, que identificamos cuatro usos prepositivos equivocados, dos nocionales, uno temporal y otro espacial, aunque las L2 y L3 coinciden con el español. Es el caso del ejercicio 2 en el que el 23,77% de los sujetos se ha equivocado en el uso de la forma *a* que es común entre el francés, el inglés y el español.

Hay que destacar que, igual que en el primer ejercicio de múltiple elección, identificamos en esa segunda actividad desviaciones gráficas de adición indebida de un acento en la forma *a* del español. Es muy probable que se originen por transferencia

negativa de la acentuación ortográfica de la lengua francesa, como es el caso de la oración 2 en la que el 6,79% de los sujetos de la Secundaria tunecina han añadido innecesariamente una tilde encima de la preposición *a* de la lengua objeto influidos por la grafía de la *à* del francés que lleva “un accent grave”.

Puntualizamos que encontramos el error ortográfico comentado en tres usos, dos de ellos temporales y uno nocional.

Fijándonos en la totalidad de los porcentajes o índices de errores en la Prueba II de rellenar huecos<sup>355</sup> y comparándolos con aquellos registrados en la actividad anterior de múltiple elección<sup>356</sup>, observamos que grosso modo hay un ligero descenso del error de uso preposicional. Dicho de otro modo, los aprendices tunecinos de primer curso de español en la Secundaria aciertan más en seleccionar las formas preposicionales adecuadas conforme ha cambiado la tipología del ejercicio para trabajar.

Por supuesto, el error no desaparece y persiste con porcentajes todavía altos, pero notamos que los alumnos sometidos a examen controlan un poquito más sus producciones preposicionales. En efecto, el análisis ha mostrado que, contrariamente a la prueba de múltiple elección en que los sujetos no tienen gran margen de libertad con tan solo 3 opciones de posible respuesta, cierta tipología de ejercicios menos dirigidos, como rellenar espacios en blanco, permite que los informantes tengan un comportamiento lingüístico un poco más reflexivo y que controlen de manera más consciente su elección de las formas de la lengua objeto.

En ese contexto, recordamos que a lo largo del análisis hemos ido cotejando resultados de usos que ponemos a prueba en las actividades I y II, como es el caso del valor nocional de “pertenencia” de la forma *de* que encontramos en la oración 15a del ejercicio I de triple elección y que aparece también en la oración 12 de la actividad II. Comparando los porcentajes de desviaciones de esos usos que se repiten, llegamos a la conclusión de que generalmente hay menos errores en el segundo tipo de ejercicios que en el primero. Quizá ello confirmaría lo que señalamos arriba sobre el hecho de que los alumnos controlan mucho mejor su uso de las preposiciones de la lengua objeto en ejercicios menos orientados como de rellenar huecos que en la actividad de triple elección.

---

<sup>355</sup> Que vienen todos reflejados en orden descendente en el gráfico nº38 de la escala de las dificultades de uso preposicional de la misma.

<sup>356</sup> Véase el gráfico nº19 en que vienen agrupados de mayor a menor los índices de errores de uso prepositivo de la prueba I llevada a cabo por los discentes de nivel A1 de español.

De lo comentado, se desprende que el cambio de los resultados entre las dos pruebas es reflejo de lo precaria e inconstante que es esa fase inicial del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en que se encuentran los alumnos de nivel A1 de español.

Esa inestabilidad es también obvia en los resultados de los usos que ponemos a examen dos veces en la misma actividad II. Véase, por poner algunos ejemplos, las oraciones 1 y 5a de la prueba II de rellenar huecos en que registramos índices de aciertos y errores dispares aunque se trata del mismo uso temporal de *por* “indicar una parte del día en que ocurre algo” que trabajaron los sujetos.

En lo que atañe a los usos prepositivos acertados producidos por los informantes en la lengua española, el análisis del ejercicio II ha revelado que pueden ser el fruto de:

- La transferencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe culto; tenemos un único ejemplo en el corpus, el de la oración 3 en la que el 72,07% del alumnado estudiado ha puesto la forma conveniente *en* con valor temporal quizá debido a que sus LM y L1 usan dicha partícula.
- La triple influencia positiva del árabe coloquial, del árabe moderno y del francés; es el caso de la oración 10 en la que el 94,71% de los sujetos ha contestado la forma adecuada *sobre* probablemente debido a que sus LM, L1 y L2 emplean esa misma partícula.

En efecto, es el único caso de transferencia de las citadas lenguas identificado en el corpus y se trata de un uso de índole espacial.

- La transferencia positiva conjunta del francés y del inglés, como observamos en la oración 2 en la que el 75,84% de los alumnos ha empleado la preposición correcta *a* contando quizá con los sistemas prepositivos de su L2 y de su L3.

Registramos cuatro empleos prepositivos acertados que podrían ser debidos a la influencia positiva de las lenguas segunda y terciaria de los sujetos tunecinos y que pertenecen a los campos de uso temporal, espacial y conceptual.

También, los estudiantes sometidos a examen aciertan en el uso de las formas de la lengua extranjera cuando se da la coincidencia árabe dialectal, árabe moderno, francés, inglés y español. El único ejemplo registrado en la muestra de interlengua es el ejercicio 7 en el que el 92,83% de los sujetos ha puesto convenientemente la preposición *de* posiblemente por influencia de sus LM, L1, L2 y L3 que emplean esa misma forma.

Hay que destacar que los alumnos de la Secundaria que están en una etapa primeriza de aprendizaje del español han puesto acertadamente cuatro usos prepositivos específicos o

propios de la lengua objeto mencionada. Es el caso de la oración 12 en la que el 55,47% de los informantes ha contestado la partícula adecuada *de* que no usan sus LM, L1, L2 y ni siquiera su lengua terciaria. Dichos aciertos abarcan los campos de uso temporal, nocional y funcional.

Así pues, igual que en la prueba I, aquí también el análisis ha demostrado que los inventarios preposicionales previamente aprendidos por los sujetos tunecinos no solo engendran error, sino que los hábitos de las LM, L1, L2 y/o de la L3 pueden ser fuente de acierto en la lengua meta.

En cuanto al porcentaje de “sin respuesta” (SR), notamos que es muy reducido en todas las oraciones.

De lo expuesto hasta ahora, constatamos que los datos recabados del análisis de la actividad de rellenar huecos coinciden en gran medida con aquellos obtenidos del ejercicio I de múltiple elección.

Después de haber examinado las correcciones y los errores de uso preposicionales encontrados en la interlengua escrita de los aprendices de primer nivel de español, reflejamos a continuación el análisis de los usos preposicionales registrados en la prueba I de rellenar huecos que trabajaron alumnos tunecinos de la Enseñanza Media de nivel A2 de español.

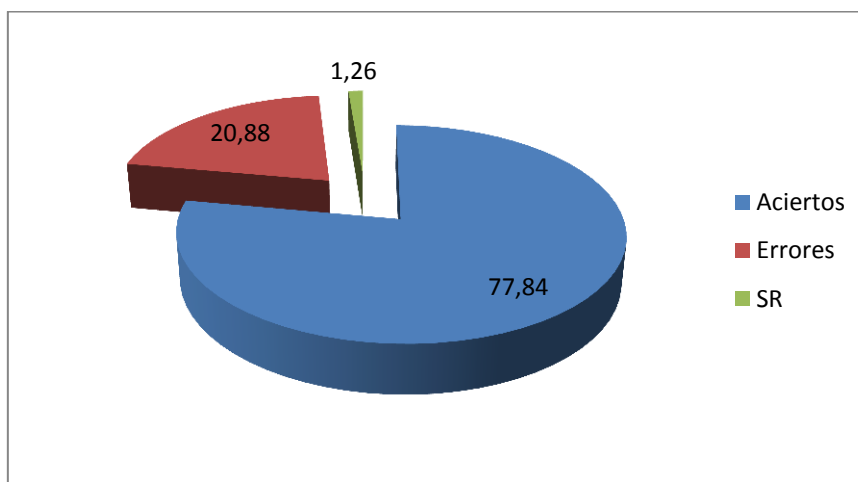
4.4.2. Resultados de las pruebas en alumnos tunecinos de la Secundaria de segundo nivel de español<sup>357</sup>

#### 4.4.2.1. Resultados de la prueba I de rellenar espacios en blanco

De manera semejante a lo visto en el apartado 4.4.1.2. esta prueba consta esta vez de 20 oraciones con huecos para contestar la preposición adecuada y, por eso, se mencionan en cada caso las diversas opciones que han usado los alumnos.

En algunos casos hay dos respuestas, como en el ejercicio 3, a las que denominamos a y b. En otros, los dos huecos corresponden a una misma opción, como en el ejercicio 1, pues son preposiciones correlativas<sup>358</sup>.

Oración 1: ..... Madrid ..... Barcelona hay ocho horas de trayecto



**Gráfico nº39. Oración 1. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...A y Desde... Hasta (valor espacial)**

En esta frase valen dos respuestas: las preposiciones correlativas *de...a* y las formas *desde...hasta* que expresan el lugar en el que comienza un movimiento y se termina. Como apreciamos en el gráfico, la mayoría de los aprendices de la Secundaria de segundo nivel de español, el 77,84%, ha optado por las citadas partículas adecuadas. En efecto, precisamos que el 49,36% del alumnado estudiado ha contestado *de...a* mientras que el 28,48% ha puesto *desde...hasta*.

Por otro lado, registramos diferentes respuestas equivocadas que reflejamos a continuación:

- *de...hasta* en el 2,53% de los aprendices estudiados;

<sup>357</sup> Recordamos, como se ha venido explicando en el apartado 4.3.1., que el número de informantes de segundo nivel de español en la Secundaria tunecina que llevaron a cabo las pruebas es 158.

<sup>358</sup> Véase el Anexo 3 que consta de la prueba I que elaboraron los alumnos + su clave.

- *de...hacia* registradas en el 0,63%;
- *desde...a* en el 4,43% de los discentes;
- *desde... hacia* en el 3,16%;
- *hasta...hacia* en el 0,63%;
- *en... a* detectadas en el 4,43% de los alumnos de ELE;
- *en...de* en el 1,26%;
- *a...en* en el 1,26%;
- *entre...a* en el 0,63% del alumnado;

y *entre... la conjunción* y en el 1,89% de los estudiantes.

Así pues, el índice total de desviaciones registrado es de 20,88%.

La LM de los estudiantes tunecinos, su L1 así como su L2 usan las formas *من* /*de* en correlación con las partículas *إلى* /*à* para indicar el significado locativo mencionado de la lengua extranjera, debido a ello el acierto constatado en el 49,36% de los alumnos podría ser la consecuencia de la transferencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino, del árabe moderno y/o del francés<sup>359</sup>.

Cabe señalar que en la L1 y en la L2 es posible permutar las formas *إلى* /*à* por *حتى* /*jusque* sin que haya alteraciones de sentido, lo cual explicaría probablemente el uso correlativo inadecuado de *de...hasta* en el 2,53% del alumnado. Parece tratarse de un error interlingual.

En lo que se refiere al empleo agramatical de *de...hacia*, *desde...a*, *desde... hacia*, *hasta...hacia*, *en... a*, *en...de*, *a...en*, *entre...a* y *entre... la conjunción* y así como el uso inapropiado ya comentado de las formas *de...hasta*, todos esos errores detectados en la muestra de interlengua podrían estar producidos por una causa extralingüística. Esto es, la variable “tipo o naturaleza de la instrucción recibida en clase” podría influir en el proceso de aprendizaje de ELE esencialmente si los alumnos no han trabajado en clase actividades y ejercicios suficientes sobre la acepción espacial citada de *de/a* y *desde/hasta* de la lengua meta.

Conviene informar que registramos 2 alumnos que no realizaron el ejercicio 1.

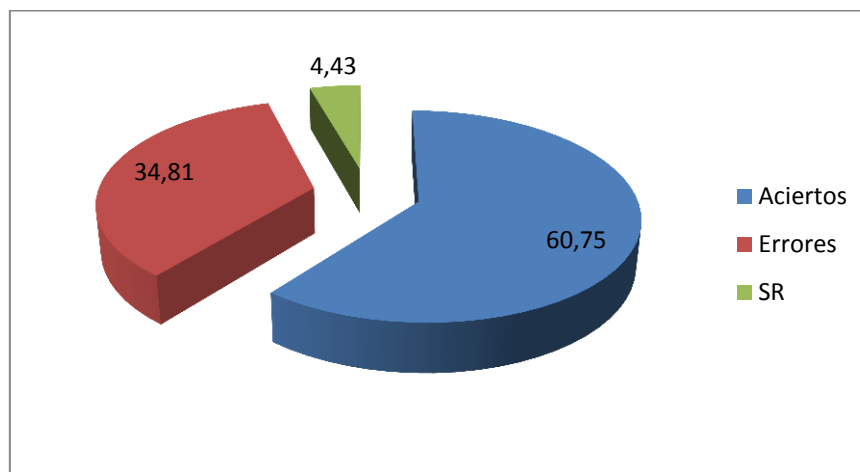
Hay que destacar que el valor locativo señalado de las formas correlativas *de/a* y *desde/hasta* “indicar el lugar en que comienza un movimiento y se termina” se ha puesto a examen en la prueba II de rellenar huecos que pasamos a los sujetos de primer curso de español en la Secundaria (oración 4). Lo que ha llamado nuestra atención es el

<sup>359</sup> Véanse en el repositorio digital, los textos de los informantes 3, 7, 24, 94, entre otros, que escriben explícitamente en los márgenes las formas del árabe y/o del francés.

hecho de que se registró un ligero ascenso en el índice de errores que pasó de 19,55% en los informantes de nivel A1 a 20,88% en aquellos de segundo nivel de español. Así pues, los alumnos yerran más; aunque la diferencia en los resultados es mínima; conforme cambia o evoluciona el nivel de instrucción.

Oración 2: ..... la mañana el banco abre ..... nueve .....dos

2a:



**Gráfico n°40. Oración 2a. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor temporal)**

Como observamos, más de la mitad de los informantes, el 60,75%, ha empleado la preposición requerida *por*. En cambio, el 34,81% de los alumnos no acertó en la selección de la partícula idónea del español ya que el 22,15% ha usado la forma errónea *en* y el 10,12% ha optado por *la ausencia de la preposición*. También la partícula inadecuada *a* ha sido seleccionada por el 1,26% del alumnado mientras que las formas *hasta* y *para* han sido utilizadas cada una por el 0,63% de los aprendices analizados.

El árabe dialectal tunecino así como la variante árabe moderna usan la preposición *في* /*en* para indicar un momento del día en que sucede alguna acción, lo que nos hace pensar que el uso desviado registrado en el 22,15% del alumnado podría ser el resultado de la interferencia conjunta de las LM y L1<sup>360</sup>.

Tampoco descartamos la probabilidad de que la lengua inglesa, L3 de los alumnos tunecinos, sea fuente de la equivocación señalada dado que emplea en este contexto la

<sup>360</sup> Véanse los textos de los sujetos 21, 24, 47, entre otros, que reflejan explícitamente su apego a los hábitos de sus LM y L1.

preposición *in* (+*the morning/ la mañana*) que el alumnado quizá traduce al español por la partícula *en* por analogía o proximidad formal<sup>361</sup>.

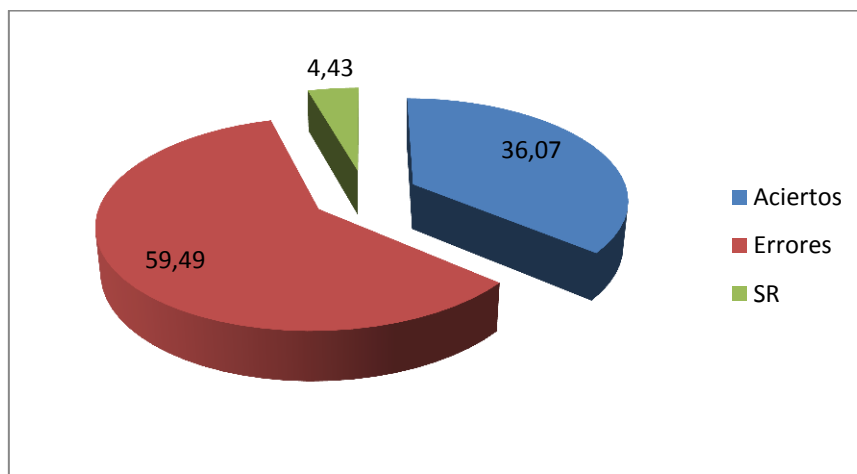
La segunda lengua, en contrapartida, no emplea en este caso preposición para referirse a la citada acepción temporal de *por* de la lengua meta, por lo cual no descartamos la interferencia del francés como posible motivo de la omisión de la preposición registrada en el 10,12% del alumnado. Por ende, el error parece otra vez de índole interlingual.

En cuanto al uso de las formas inconvenientes *a*, *hasta* y *para* junto con los errores arriba señalados de omisión de la preposición requerida y de uso de la partícula *en*, se trata probablemente de desviaciones fruto de la insuficiente ejercitación en la clase tunecina del citado uso temporal de *por*.

Destacamos, como viene reflejado en el gráfico, que el 4,43% de los aprendices no trabajó el ejercicio.

Puntualizamos que el valor temporal señalado de la preposición *por* “indicar una parte del día en que ocurre algo” se ha puesto a prueba en el ejercicio II de rellenar huecos, oración 5a, que pasamos a los discentes tunecinos de primer nivel de español en la Secundaria. Salta a la vista el hecho de que registramos un llamativo aumento en el porcentaje de aciertos que se ha elevado de 26,79% en los informantes de primer curso a 60,75% en aquellos de nivel A2 de español. Por lo tanto, los alumnos aciertan más conforme avanza el nivel de instrucción.

2b:



**Gráfico nº41. Oración 2b. Estudio porcentual del uso de las preposiciones correlativas De...A (valor temporal)**

<sup>361</sup> Véanse, por poner algunos ejemplos, los textos de los alumnos 48 y 104 que apuntan dicha forma inglesa *in*.



A pesar de la semejanza entre el árabe dialectal tunecino, el árabe moderno y el francés con el español en el empleo de las preposiciones correlativas *de...a* que indican el inicio y el final temporal de alguna acción; el índice de aciertos es bajo puesto que solamente el 36,07% de los informantes seleccionó las formas apropiadas.

Por otro lado, el 59,49% de los alumnos analizados de segundo nivel de español se ha equivocado al optar por las siguientes formas:

- *desde...hasta* en el 52,53% del alumnado;
- *de...hasta* en el 3,16%;
- *hasta...desde* registradas en el 0,63%;
- *entre...a* en el 1,26% de los discentes;
- *en...a* en el 0,63%;
- *de...por* en el 0,63%;

y las formas *con...de* detectadas en el 0,63%.

En lo que atañe al uso erróneo de las partículas *desde...hasta* en más de la mitad de los discentes estudiados, podría tratarse de un error intralingüístico. Dicho de otro modo, es posible atribuir la desviación citada a la falsa generalización del empleo de las formas *desde* y *hasta* –que también indican el comienzo y final temporal en la lengua meta- en un contexto en que no se aplican puesto que, como vimos en el cotejo llevado a cabo, requieren el empleo del artículo definido la cual es una regla que el alumnado no ha tenido en cuenta.

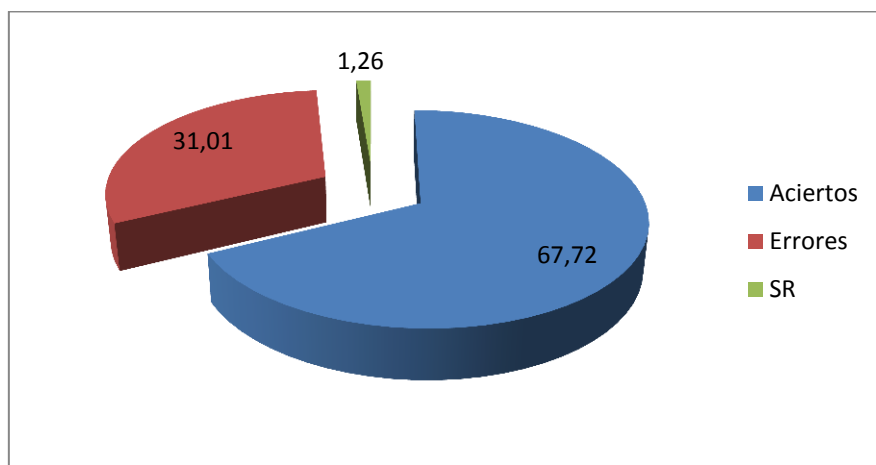
Por otro lado, es posible adjudicar el uso de *desde...hasta* así como de todas las formas erróneas restantes registradas en el corpus, que señalamos líneas arriba, a la insuficiente práctica en clase de ejercicios relacionados con la acepción temporal de las formas correlativas *de...a* del español.

Como en otras ocasiones, el 4,43% del alumnado no contestó al ejercicio.

Cabe apuntar que el significado temporal de las formas correlativas *de* y *a* “señalar el inicio y final temporal de alguna acción” se ha puesto a examen en la prueba II de rellenar huecos, oración 5b, que pasamos a los sujetos tunecinos de primer nivel de español. Salta a la vista que el índice de aciertos ha aumentado de 26,41% en los alumnos de primer curso a 36,07% en aquellos de segundo nivel conforme evoluciona el nivel de instrucción.

Oración 3: Mi amiga está de vacaciones ..... París ..... su novio

3a:



**Gráfico n°42. Oración 3a. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)**

Como lo indica el gráfico, el 67,72% de los estudiantes ha contestado convenientemente la preposición *en*, mientras que el 28,48% ha empleado la forma errónea *a* y el 1,89% y el 0,63% restantes han usado respectivamente las formas preposicionales desviadas *hacia* y *de*.

Tanto el árabe coloquial tunecino como el árabe estándar usan la preposición *في* / *en* para denotar el lugar en el que están las personas, lo cual nos lleva a pensar que el porcentaje de aciertos registrado en la lengua meta podría ser el producto de la influencia positiva conjunta del DM y de la L1. Tampoco descartamos la transferencia positiva del inglés en el uso de la forma adecuada del español puesto que esta L3 utiliza la partícula preposicional homóloga *in*<sup>362</sup>.

No obstante, como vimos en el estudio contrastivo que efectuamos, la segunda lengua emplea la forma *à* delante del nombre de una ciudad (en este caso París) para indicar el lugar en el que se está, lo que nos lleva a suponer que la desviación constatada en el 28,48% de los informantes pudo ser originada por interferencia del francés.

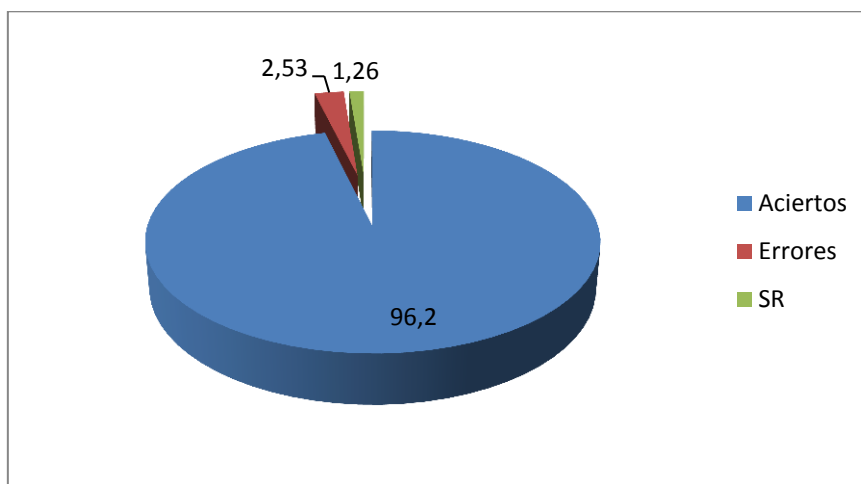
Asimismo, el uso de la forma *a* igual que los usos inapropiados mencionados de las formas *hacia* y *de*, podrían ser la consecuencia de la falta o mala ejercitación en clase del sentido locativo “lugar en que se está” de la partícula *en* del español.

Apuntamos que el valor locativo “el lugar en que están personas” que expresa la forma *en* se ha puesto a examen en la prueba II de rellenar huecos que pasamos a los sujetos de primer nivel de español, oración 6a. Lo que ha llamado nuestra atención es el hecho de

<sup>362</sup> Véanse por ejemplo los textos de los informantes 10, 26 y 95.

que registramos un ligero aumento en el porcentaje de errores que pasó de 26,78% en los aprendientes de primer curso a 31,01% en aquellos de nivel A2. Así pues, los alumnos se equivocan más, aunque la diferencia en los resultados es mínima, conforme avanza el nivel de estudios.

3b:



**Gráfico nº43. Oración 3b. Estudio porcentual del uso de la preposición Con (valor nocional)**

Como apreciamos en el gráfico, el índice de aciertos es muy elevado, el 96,20%, y tan solo el 2,53% de los informantes ha errado.

Las equivocaciones consisten en el uso de la preposición inconveniente *en* en el 1,26% del alumnado estudiado y el empleo inapropiado de las formas *para* y *por* cada una en el 0,63% de los informantes.

Las lenguas francesa e inglesa utilizan *avec* y *with*, que son formas homólogas de *con* del español, para denotar el acompañamiento de personas. Por lo cual, el alto porcentaje de aciertos registrado podría asociarse a una doble influencia positiva en el proceso de interlengua, o sea, los alumnos principiantes tienden a trasladar los hábitos preposicionales previamente aprendidos de su L2 y/o de su L3 al ELE.

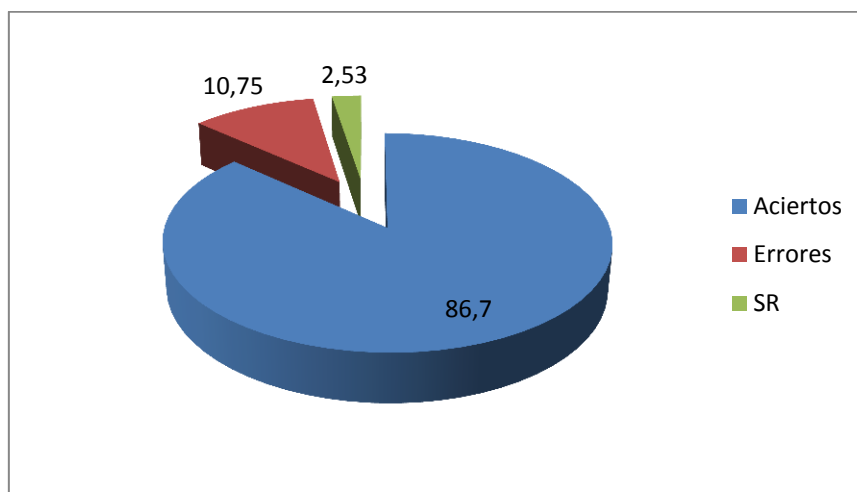
La LM y la L1 de los aprendices tunecinos emplean en este caso la partícula de compañía مع para referirse al citado valor conceptual de la lengua objeto.

Por otra parte, el uso de las formas *en*, *para* y *por* en la interlengua escrita del alumnado analizado podría explicarse por la insuficiente práctica en clase de actividades sobre el uso conceptual de compañía que expresa *con*.

Conviene puntualizar que dos alumnos no han respondido a la pregunta 3 (a y b).

Precisamos que el significado conceptual “la compañía” que indica la forma *con* se ha puesto a prueba en la actividad II de rellenar espacios en blanco que llevaron a cabo los alumnos de primer nivel de español en la Secundaria, oración 6b. Lo curioso es que se registró un ligero ascenso en el índice de aciertos que pasó de 92,83% en los informantes de primer curso a 96,2% en aquellos de segundo nivel de español. Así pues, los alumnos aciertan más conforme cambia o evoluciona el nivel de instrucción.

Oración 4: El tenista Rafael Nadal es español, ..... Mallorca



**Gráfico nº44. Oración 4. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

Registramos un porcentaje bastante alto de usos acertados de la forma preposicional requerida *de* que denota el origen.

En este caso, el árabe tunecino o habla coloquial de los aprendices tunecinos, el árabe culto, su segunda lengua latina o francés y también su lengua terciaria inglesa todos coinciden con el español en el uso respectivo de las partículas equivalentes *من* /*de* y *from* para indicar la citada acepción conceptual “la procedencia” de la *de* española. Por lo tanto, es posible atribuir el acierto en el 86,70% del alumnado a la transferencia positiva conjunta de la LM, L1, L2 y la L3<sup>363</sup>.

Por otro lado, el 10,75% de los estudiantes de segundo nivel de español ha empleado equivocadamente una serie de preposiciones que vienen indicadas en lo que sigue:

- uso de la forma *en* en el 6,96% de los informantes;
- *desde* registrada en el 1,26%;
- *sobre*, *para*, *hasta* y *entre* registradas cada una en el 0,63% del alumnado analizado.

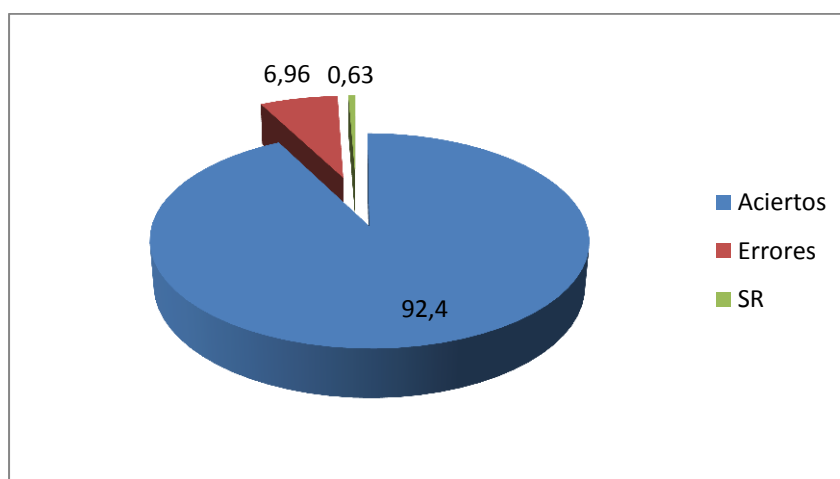
<sup>363</sup> Véanse, por ejemplo, los textos de los sujetos 33, 48, 115 que apuntan en los márgenes formas del árabe y del inglés.

Se trata probablemente de desviaciones producto de la propia instrucción recibida en clase, esto es, quizá no se trabajen bastantes ejercicios para practicar el valor conceptual “origen” de la *de* española.

Puntualizamos asimismo que 4 alumnos del total de 158 de los discentes que elaboraron la prueba I no han respondido al ejercicio.

Hay que destacar que el valor conceptual “indicar el origen” de la forma *de* se ha puesto a examen en el ejercicio II de rellenar huecos que elaboraron alumnos tunecinos de primer curso de español, en la oración 7. Lo llamativo es el hecho de que registramos un aumento en el índice de errores según avanza el nivel de instrucción ya que se ha elevado de 5,99% en alumnos de primer nivel a 10,75% en aquellos de segundo curso de español.

Oración 5: Debes estudiar mucho ..... aprobar el bachillerato



**Gráfico n°45. Oración 5. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)**

Como observamos en el gráfico, el 92,40% de los alumnos ha empleado la preposición apropiada *para* que denota finalidad, mientras que el 6,32% ha optado por la forma inconveniente *por* y el 0,63% ha omitido la preposición.

El árabe moderno y el francés coinciden con el español en el empleo de las partículas *لـ* y *pour*, homólogas de *para* del español, para señalar el valor conceptual ya mencionado. Así pues, la doble transferencia positiva de la L1 por un lado y de la L2 por otro explicaría quizá la elección acertada de la forma *para* en la mayoría del alumnado estudiado.

En lo que se refiere al uso desviado de la forma *por* en lugar de *para*, podría explicarse por influencia intralingual. Dicho de otro modo, el español utiliza la forma *por*, igual

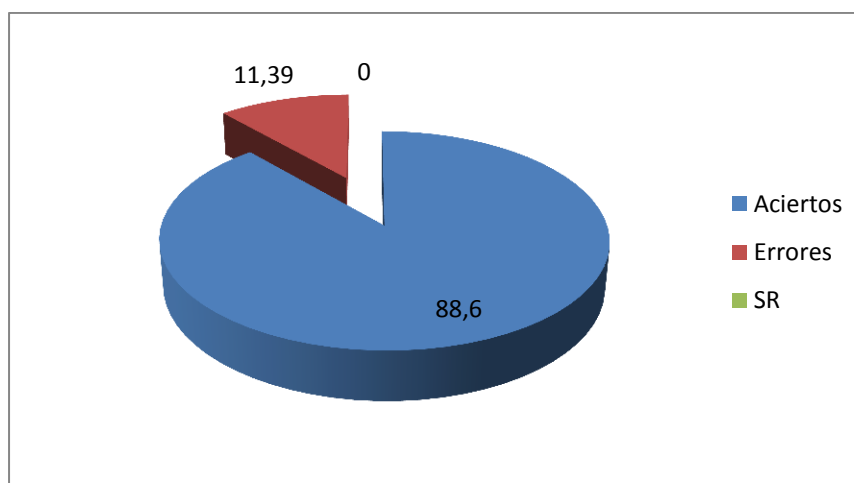
que *para*, para expresar la finalidad pero ambas partículas no son permutables en todos los contextos de uso. Es probable pues que los informantes no hayan tenido en cuenta esas restricciones de uso y han generalizado incorrectamente el uso de *por* en un contexto inapropiado en el que es *para* la forma que vale.

Por otro lado, es posible explicar el error de uso de *por* así como la omisión de la forma requerida por el hecho de que el significado de “finalidad” que denota *para* no se ha practicado lo suficiente en clase con ejercicios convenientes que facilitan al alumnado su memorización y su perfecta asimilación.

Como en otras oraciones, hay un solo alumno que no realizó el ejercicio dejando vacío el espacio en blanco.

Hay que apuntar que el significado conceptual “la finalidad” que expresa la partícula *para* se ha puesto a examen en la actividad II de rellenar espacios en blanco que pasamos a los discentes de primer nivel de español. Lo curioso es que el índice de aciertos aumenta, aunque ligeramente, según evoluciona el nivel de instrucción de los sujetos puesto que pasó de 91,32% en el primer curso a 92,4% en los alumnos del segundo.

Oración 6: El profesor es simpático ..... todos sus alumnos



**Gráfico n°46. Oración 6. Estudio porcentual del uso de la preposición Con  
(valor nocional)**

Registramos un porcentaje elevado de aciertos dado que el 88,60% de los alumnos de la enseñanza media ha respondido convenientemente la forma *con* que denota el comportamiento con personas.

Es posible asociar el uso acertado de *con* a la transferencia positiva conjunta de las lenguas francesa e inglesa puesto que usan respectivamente los homólogos de la citada forma española *avec* y *with* para señalar el modo de comportarse con alguien<sup>364</sup>.

El árabe moderno, en cambio, no usa preposición en este caso dado que emplea la partícula de compañía مع.

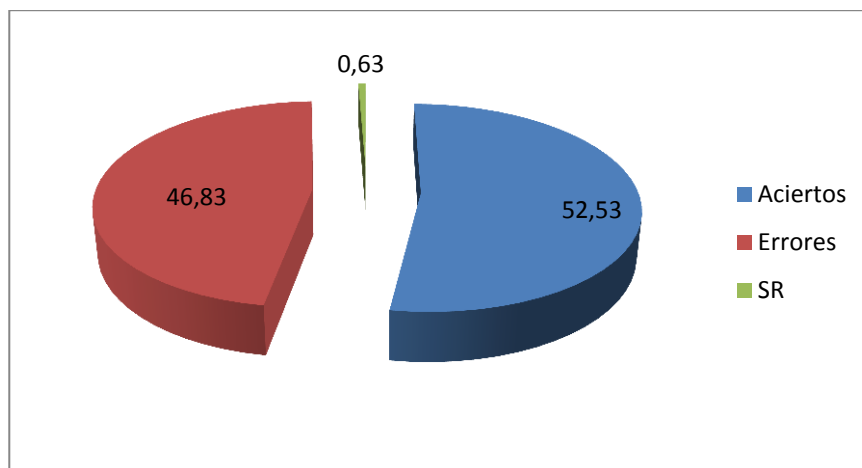
En cuanto al 11,39% restante de informantes cometió desviaciones quizá producidas por la mala ejercitación en la clase tunecina del citado valor conceptual de *con* optando por las siguientes partículas inapropiadas:

- *por* en el 3,16%;
- *en* en el 1,89%;
- *a*, *de*, *omisión de la preposición* registradas cada una en el 1,26% de los alumnos estudiados;
- *hacia*, *entre*, *para* y *sobre* en el 0,63% de los discentes cada una.

Todos esos errores son puro reflejo de la fase elemental del proceso de aprendizaje del español en que se encuentran nuestros informantes caracterizada por una asimilación incompleta o precaria del inventario y de los usos preposicionales de la lengua objeto.

Destacamos que el valor conceptual “señalar el comportamiento o conducta” de la forma *con* se ha puesto también a examen en la actividad de rellenar espacios en blanco que trabajaron los aprendices tunecinos de nivel A1 de español, oración 11. Lo que llama la atención es que se registró un ligero descenso del índice de errores según evoluciona el nivel de estudios ya que ha bajado de 13,91% en los alumnos de primer nivel de español a 11,39% en aquellos de segundo curso.

Oración 7: Este ordenador portátil es ..... mi colega, es suyo



<sup>364</sup> Véanse, entre otros, los textos de los sujetos 1, 14, 21 que apuntan dichas formas de su L2 y L3.

**Gráfico nº47. Oración 7. Estudio porcentual del uso de la preposición De  
(valor nocional)**

En esta pregunta el índice de aciertos resulta a penas superior al de errores dado que el 52,53% de los estudiantes analizados ha puesto la preposición idónea *de* frente al 46,83% que ha empleado partículas desviadas.

El 23,41% de los informantes ha optado por la forma equivocada *a* quizá por contar con los hábitos de su segunda lengua que emplea la preposición *à* para denotar la propiedad. Por tanto, el error señalado parece interlingüístico por influencia negativa del francés.

La L1 de los estudiantes tunecinos utiliza, en cambio, la partícula *ل* / *para* para expresar el citado valor conceptual de la forma *de* de la lengua objeto. Entonces, el árabe moderno podría ser la fuente del empleo agramatical de *para* en vez de la forma *de* registrado en el 13,92% de los alumnos de la Secundaria.

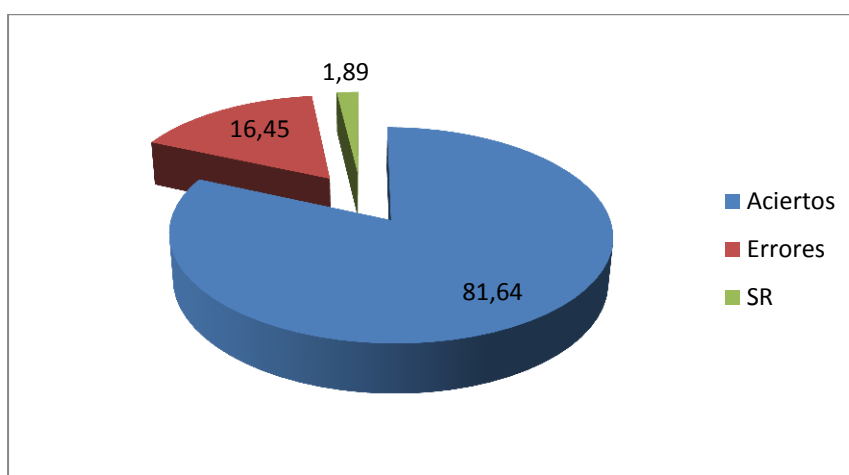
Por otro lado, el 6,32% de los informantes ha puesto erróneamente *por*, el otro 2,53% ha seleccionado *con* en lugar de la forma apropiada *de* y el 0,63% restante ha omitido la preposición. En efecto, es posible que las desviaciones mencionadas así como los errores de uso arriba señalados de *a* y *para* sean producto de la insuficiente práctica en clase de actividades sobre el valor nocional de propiedad que señala la forma *de* del español.

Conviene destacar que solo 1 alumno no realizó el ejercicio.

El significado conceptual de pertenencia que indica la partícula *de* ya se ha puesto a prueba en los ejercicios I de múltiple elección (oración 15a) y II de espacios en blanco (oración 12) que elaboraron los discentes de primer curso de español. Lo curioso es que el índice de aciertos es variable ya que, por un lado, se ha elevado de 35,47% en la prueba I de nivel A1 a 52,53% en nivel A2, y, por otro, conoció un ligero descenso pasando de 55,47% en prueba II de los alumnos de primer curso de español a 52,53% en aquellos de nivel A2. Por tanto, los porcentajes de errores y aciertos cambian conforme se altera el nivel de estudios y la tipología de ejercicios.



Oración 8: Vamos al gimnasio tres veces ..... semana



**Gráfico n°48. Oración 8. Estudio porcentual del uso de las preposiciones En y Por (valor temporal)**

En este ejercicio son válidas las dos preposiciones *por* y *en* que denotan la frecuencia con que se efectúa una acción. La mayoría de los estudiantes analizados ha contestado *por*, el 56,32%, y un menor porcentaje, el 25,31%, ha optado por *en*.

No obstante, registramos las partículas erróneas *a* en el 1,89% del alumnado, *para* en el 7,59% y *de* en el 6,96%.

La lengua francesa usa la partícula *par / por* para señalar la periodicidad, por lo cual la influencia positiva de la L2 podría ser la fuente del alto índice de aciertos registrado en el empleo de *por*.

En lo que se refiere al uso conveniente de la forma *en* de la lengua meta, es posible explicarlo por la transferencia positiva conjunta o doble del árabe dialectal tunecino así como del árabe moderno ya que utilizan في / *en* para expresar el valor temporal citado de la lengua extranjera<sup>365</sup>.

Igual que en otras ocasiones, es posible que los estudiantes tunecinos hayan transmitido las formas de su árabe y de su francés al ELE.

En lo que atañe al uso incorrecto de la partícula *a* registrado en 3 alumnos, podría tratarse de una falsa generalización del empleo de dicha forma, la *a*, que también señala periodicidad en el español, en un contexto en que no vale por no tener en consideración los estudiantes la regla de que la preposición *a*, contrariamente a sus sinónimas parciales *en* y *por*, exige el artículo definido.

<sup>365</sup> Véanse, por poner algunos ejemplos, los textos de los sujetos 17 y 32 que anotan las citadas formas de su LM, L1 y de su L2.

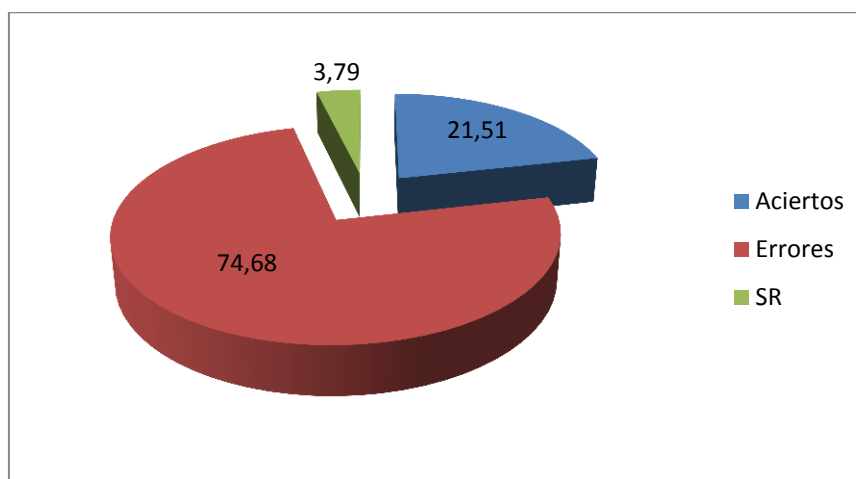
En cuanto a los usos desviados de las partículas *para* y *de* junto con el error de uso ya señalado de *a*, quizá se produzcan por la propia naturaleza de la instrucción recibida en clase ya que no se trabajan bastantes ejercicios para practicar el valor temporal citado de *en* y *por* del español aún no asimilado por una minoría estudiantil.

Cabe anotar que el 1,89% del alumnado no trabajó el ejercicio, puede ser por falta de atención.

Destacamos que el significado temporal de frecuencia que señalan las formas *en* y *por* se ha puesto a prueba en el ejercicio II de rellenar huecos que elaboraron alumnos tunecinos de nivel A1 de español, en la oración 14. Lo llamativo es el hecho de que registramos un aumento en el índice de errores según avanza el nivel de estudios ya que se ha elevado de 11,69% en alumnos de primer nivel a 16,45% en aquellos de segundo curso de español.

Oración 9: Es bueno ..... ayudar ..... los demás

9a:



**Gráfico n°49. Oración 9a. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor funcional)**

Como apreciamos en el gráfico, tan solo el 21,51% de los estudiantes ha contestado de modo conveniente optando por la ausencia de preposición. Por otro lado, el 58,86% ha agregado la forma errónea *de*, el 7,59% ha añadido *para*, el otro 6,32% ha puesto la partícula *a* y el 1,89% restante ha empleado *por*.

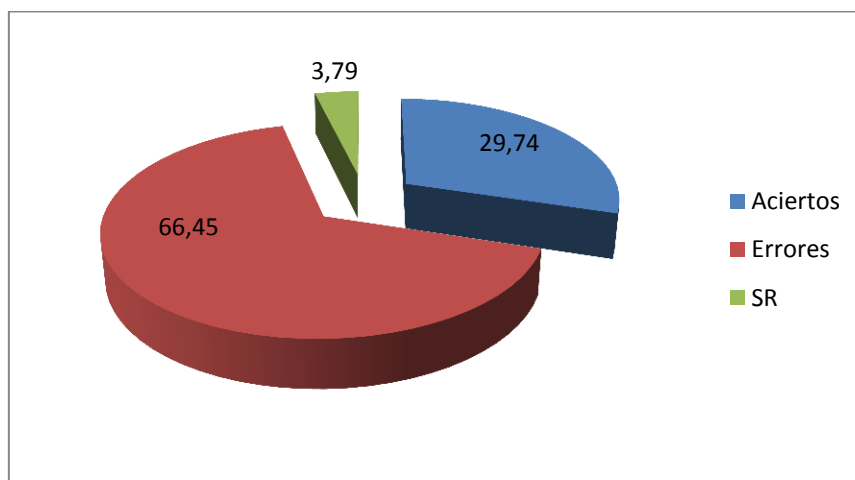
El francés usa *de* delante de un infinitivo en función de sujeto en las construcciones impersonales, lo que nos lleva a pensar que el empleo innecesario de esta partícula en más de la mitad de los alumnos pudo ser causado por interferencia negativa de la L2 y, por tanto, podría tratarse de un error interlingual.

El árabe moderno, igual que la lengua de Cervantes, no usa preposición para denotar el citado valor formal de la *de* francesa, lo cual podría ser motivo del acierto registrado.

En cambio, la inclusión de las preposiciones equivocadas *para*, *por* y *a* junto con el error de uso ya mencionado de la partícula añadida *de*; podrían explicarse por el hecho de que la regla de que en español no se emplea preposición para introducir un infinitivo en función de sujeto en construcciones impersonales no se ha practicado en la clase de la Secundaria con actividades convenientes y/o suficientes de modo que el alumnado consiga la perfecta asimilación de la misma.

Cabe apuntar que el valor formal de ausencia de preposición delante de un infinitivo en función de sujeto en las construcciones impersonales se ha puesto a prueba en la actividad II de rellenar huecos que trabajaron estudiantes de nivel A1 de español, en la oración 15a. Lo curioso es que el índice de errores asciende según avanza el nivel de instrucción pasando de 64,13% en alumnos de primer nivel a 74,68% en aquellos de segundo curso de español.

9b:



**Gráfico n°50. Oración 9b. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor funcional)**

Registramos un porcentaje bajo de los aciertos, solamente el 29,74% de los aprendices ha optado por la forma apropiada *a* que indica la función gramatical de complemento directo de persona. En contrapartida, más de la mitad de los informantes, el 51,89%, ha optado por elidir la *a* mientras que esa partícula ha sido cambiada por las formas erróneas que reflejamos a continuación:

- *de* en el 4,43% de los estudiantes de la Secundaria;
- *con* en el 3,79%;

- *por* registrada en el 3,16%;

- *en* en el 1,89%;

y *hacia* y *entre* detectada cada una en el 0,63 % del alumnado analizado.

Ni la L1 ni la LM emplean preposición ante el complemento directo de persona determinada, contrariamente al uso obligatorio de la forma *a* en el español y, por ello, no descartamos la interferencia del árabe moderno y del árabe dialectal tunecino como posible causa de la omisión de la citada forma.

El error señalado puede ser debido también a la influencia negativa tanto de la L2 como de la L3 ya que ni el francés ni el inglés requieren preposición para introducir al complemento directo. Por ende, el error de elisión de la preposición *a* parece de carácter interlingual<sup>366</sup>.

La elisión de la preposición *a* del español podría atribuirse asimismo a la falsa generalización de la regla de que todos los objetos no personales que funcionan como complemento directo van directamente unidos al verbo por no tener en cuenta el alumnado la norma de que el complemento de objeto directo de persona va introducido por la forma *a*.

Aparte de las posibles influencias interlingual y/o intralingual expuestas, tanto el error de omisión de la forma requerida como el empleo equivocado de las partículas *de*, *con*, *por*, *en*, *hacia* y *entre* en lugar de la *a*, pueden ser debidos a que los estudiantes no hayan trabajado bastantes ejercicios en clase para interiorizar eficazmente el citado valor formal señalado de la preposición extranjera.

Cabe destacar que el 3,79% del alumnado estudiado no contestó al ejercicio 9.

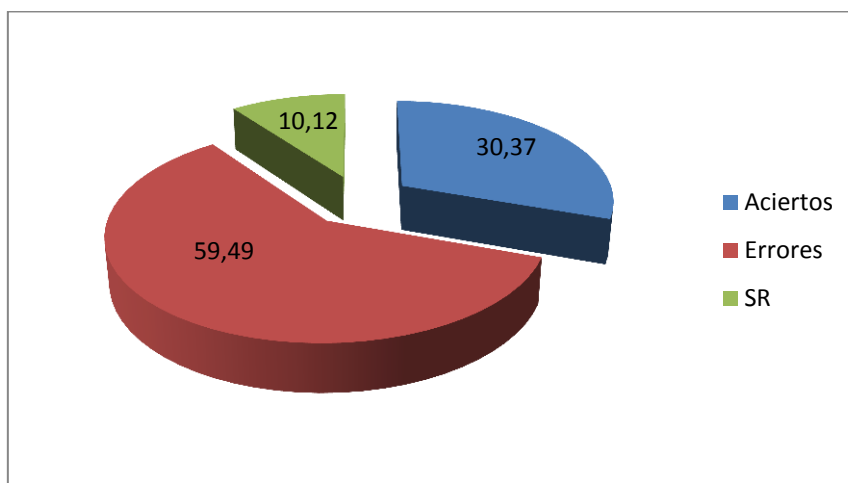
Hay que precisar que la acepción formal de la partícula *a* “introducir el complemento directo de persona” ya se ha puesto a prueba en los ejercicios I de triple elección (oración 6a) y II de espacios en blanco (oración 15b) que elaboraron los alumnos de primer curso de español. Lo curioso es que el índice de errores ha aumentado de 54,71% en la prueba I y de 55,80% en la prueba II de nivel A1 a 66,45% en nivel A2. Por tanto, los índices de errores se alteran conforme cambia el nivel de estudios y la tipología de ejercicios.

---

<sup>366</sup> Véanse, entre otros, los textos de los informantes 40 y 105 que ponen explícitamente en los márgenes traducciones del enunciado al francés e inglés.

Oración 10: Encontré ayer ..... tu sobrina, la ..... pelo negro

10a:



**Gráfico n°51. Oración 10a. Estudio porcentual del uso de la preposición A (valor funcional)**

El índice de desviaciones supera el de aciertos puesto que, como apreciamos en el gráfico, tan solo el 30,37% de los alumnos estudiados ha contestado la preposición adecuada *a* que introduce al complemento directo de persona determinada frente al 59,49% que ha respondido equivocadamente lo siguiente:

- *omisión de la preposición* en el 36,07% del alumnado;
  - *con* en el 19,62%;
  - *para* y *hasta* detectadas cada una en el 1,26% de los aprendices de la Secundaria;
- y, por último, registramos tanto *en* como *de* en el 0,63% del alumnado.

En lo que se refiere al error de *omisión de la preposición* requerida *a* podría explicarse por diversas causas como la influencia negativa de la LM, de la L1, de la L2 y/o de la L3. Dicho de otro modo, es probable que los discentes principiantes en el aprendizaje de ELE hayan contado con la referencia de su habla dialectal árabe, de su árabe culto o de su francés y/o inglés que no emplean preposición para marcar la función gramatical de complemento directo. Por ende, el error señalado podría ser interlingüístico.

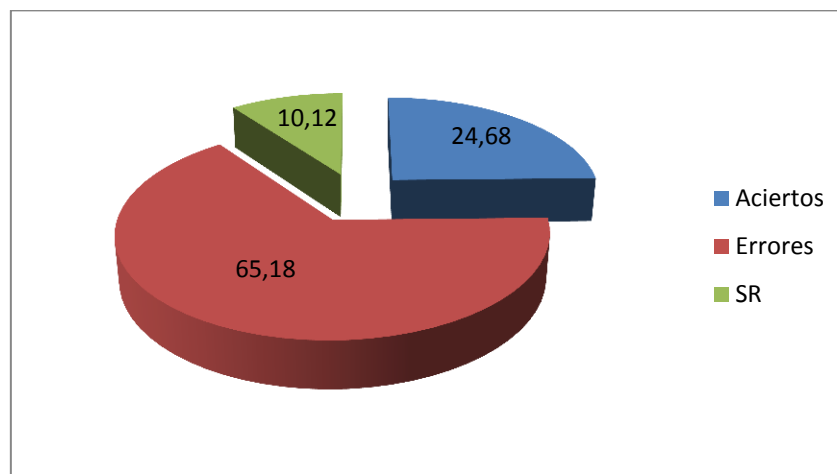
Tampoco descartamos el hecho de que la elisión de la preposición *a* sea un error intralingual debido a una incorrecta generalización de la norma de que todos los objetos no personales que funcionan como complemento directo van directamente unidos al verbo sin necesidad de preposición, esto es, por no tener en cuenta el alumnado la restricción de uso de la *a* delante de un complemento directo de persona conocida.

En cambio, el empleo inapropiado de las formas *con*, *para*, *hasta*, *en* y *de* así como la omisión de la forma requerida anteriormente comentada; podría tratarse de desviaciones

resultado de la insuficiente aplicación en clase de actividades sobre el significado funcional ya citado de la *a* española.

Cabe destacar que el uso funcional “indicar el complemento directo de persona” de la forma *a*, como acabamos de ver líneas arriba, se ha puesto a examen en esa misma prueba de rellenar huecos en la oración 9b. Lo que ha llamado nuestra atención es el hecho de que se ha registrado un descenso en el índice de errores que pasó de 66,45% en la oración 9b a 59,49% en esa oración 10a llevada a cabo por los mismos sujetos de nivel A2 de español. Ello demuestra de manera clara lo inestable que es esa fase principiante del proceso de aprendizaje del español en que están los discentes tunecinos.

Oración 10, 10b:



**Gráfico n°52. Oración 10b. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

Registramos un porcentaje bajo de usos acertados, solamente el 24,68% de los informantes ha respondido convenientemente *de*, que señala las características de personas en sentido propio. Por otro lado, el 34,17% ha contestado *con*, el otro 23,41% ha optado por *la ausencia de preposición* mientras que el 3,79% del alumnado analizado ha puesto *hacia* y el 3,79% restante ha optado por la partícula desviada *por*.

En lo que concierne al uso equivocado de *con* en lugar de la partícula *de* en el tercio de los alumnos, podría ser la consecuencia de la interferencia del inglés dado que utiliza la forma *with*, homóloga de *con* del español, para denotar las características de alguien. Otra vez los alumnos no consiguen quizá superar las reglas de los registros lingüísticos

anteriormente adquiridos. Así pues, el error parece de carácter interlingüístico por influencia de la L3 de los aprendices de la Secundaria<sup>367</sup>.

Asimismo, la equivocación señalada puede ser por falsa generalización del uso de la preposición *con* que se emplea en español para describir objetos en un contexto inapropiado por no tener en cuenta el alumnado la regla de uso de la partícula *de* que vale para describir personas y *con* que no vale.

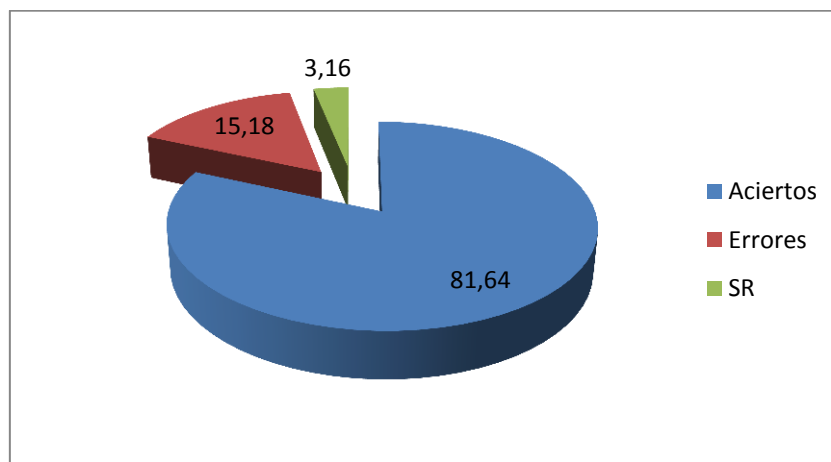
En contrapartida, como vimos en el cotejo efectuado, el árabe moderno emplea la variante ذات del nombre irregular ذو para señalar el citado valor conceptual de la forma *de* de la lengua extranjera mientras que el francés usa en ese caso la preposición *à*.

Por otro lado, el uso erróneo de *con*, de las formas *hacia* y *por* así como la omisión de la preposición pueden estar inducidos por la instrucción recibida en clase ya que no se trabajan bastantes ejercicios para practicar el significado nocional ya citado de la *de*.

Cabe destacar que el 10,12% del alumnado no realizó el ejercicio, ni 10a ni 10b. Hasta ahora es el porcentaje más elevado registrado de oraciones sin respuesta.

Oración 11: El alumno se sienta ..... la mesa ..... fastidiar a la profesora

11a:



**Gráfico n°53. Oración 11a. Estudio porcentual del uso de las preposiciones En y Sobre (valor espacial)**

En este ejercicio son válidas las dos partículas *sobre* y *en* que expresan la localización en una parte superior. Tal como lo refleja el gráfico, el 66,45% del alumnado analizado acertó en el uso de la forma conveniente *sobre* probablemente por transferencia positiva

<sup>367</sup> Véanse, entre otros, los informantes 92 y 106 que anotan explícitamente en inglés la traducción del enunciado “with black hair”.

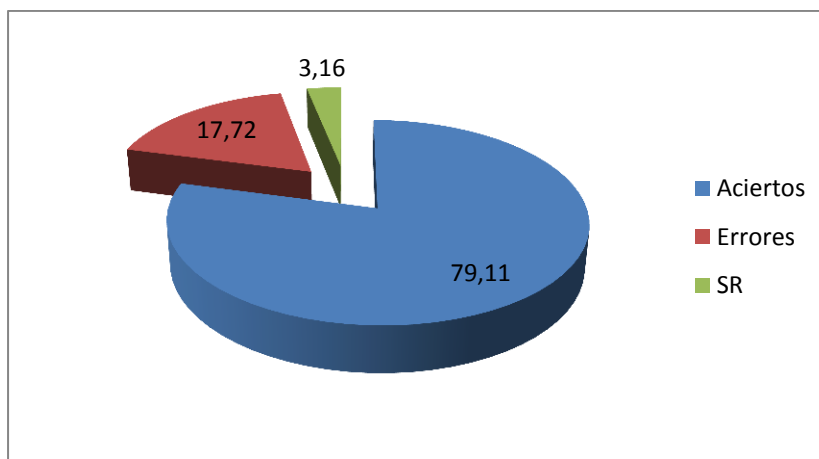
conjunta del árabe dialectal tunecino, del árabe estándar y/o del francés que utilizan respectivamente las formas *على* y *sur* que son equivalentes de *sobre* del español.

La forma *en*, en cambio, ha sido utilizada tan solo por el 15,18% de los estudiantes de segundo nivel de español de la Secundaria.

Por otra parte, registramos usos erróneos de las formas *de* en el 5,69% de los discentes estudiados, *a* en el 5,06%, *por* en el 2,53% y la preposición desviada *con* en el 1,89% de los informantes estudiados. Las equivocaciones señaladas podrían estar debidas a la poca o mala práctica en clase de actividades que ayudan a memorizar el significado locativo señalado de *en* y *sobre* de la lengua objeto.

Puntualizamos que el valor espacial señalado de las preposiciones *en* y *sobre* “localización en una parte superior” se ha puesto a prueba en el ejercicio II de rellenar huecos, oración 10, que pasamos a los discentes tunecinos de primer nivel de español. Salta a la vista el hecho de que registramos un llamativo aumento en el porcentaje de desviaciones que pasó de 2,61% en los informantes de nivel A1 a 15,18% en aquellos de nivel A2 de español. Por lo tanto, los alumnos yerran más conforme avanza el nivel de instrucción.

11b:



**Gráfico nº54. Oración 11b. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)**

En este ejercicio la mayoría de los aprendientes del español, el 79,11%, ha empleado la preposición apropiada *para*. Por otro lado, el 5,69% ha contestado *por*, el 3,79% ha optado por la forma errónea *de*, el otro 2,53% ha puesto *hasta* mientras que las partículas desviadas *con*, *en* y *a* han sido utilizadas cada una por el 1,89% del



alumnado. Por lo cual, el índice total de errores es de 17,72% de los alumnos puestos a prueba.

Tanto la primera lengua como la segunda de los alumnos de la Secundaria tunecina usan las preposiciones *à* y *pour*, equivalentes de *para*, para denotar la finalidad. Por lo tanto, la influencia positiva conjunta de la L1 y de la L2 podría ser la fuente del acierto registrado en el uso de *para* de la lengua objeto.

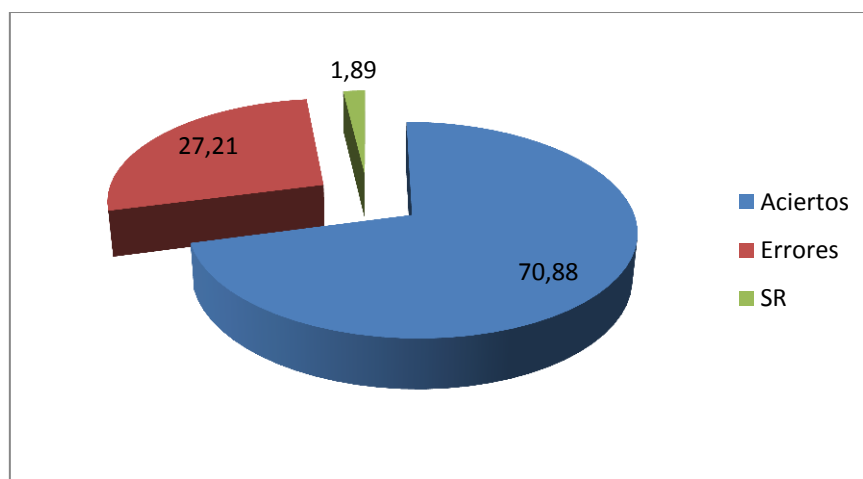
En cuanto al empleo erróneo de la partícula *por* en vez de *para*, puede ser debido a una generalización incorrecta del uso de la preposición *por* -que también expresa la finalidad en el español- por no tener en cuenta el alumnado la norma de que las formas *por* y *para* no son intercambiables en todos los contextos.

En lo que atañe al uso de las formas *de*, *hasta*, *con*, *en* y *a* junto con el error de uso de *por* arriba mencionado, quizá sean producto de la propia naturaleza de la instrucción recibida en clase ya que no se trabajan bastantes ejercicios para practicar el valor conceptual citado de la *para* del español aún no asimilado por una minoría estudiantil.

Como en otras ocasiones, conviene apuntar que el 3,16% del alumnado desconocía la respuesta dejando en blanco los dos huecos para rellenar del ejercicio 11.

Igual que en 11a, el valor nocional de finalidad que denota aquí *para* también se ha puesto a examen en la actividad II, oración 9, que trabajaron aprendices de la Secundaria tunecina de nivel A1 de español. Lo llamativo es que registramos un descenso en el índice de aciertos según ha cambiado el nivel de estudios puesto que pasó de 91,32% en los alumnos de primer curso a 79,11% en aquellos de nivel A2.

Oración 12: Fui ..... Egipto con dos amigos el año pasado



**Gráfico nº55. Oración 12. Estudio porcentual del uso de la preposición A  
(valor espacial)**

Como lo indica el gráfico, el 70,88% de los aprendientes estudiados ha utilizado la preposición adecuada *a* mientras que el 27,21% se ha equivocado. De este índice de errores, el 20,88% ha puesto la partícula prepositiva *en*, el 3,79% ha contestado *hacia* y el 1,89% y el 0,63% restantes de los informantes ha respondido respectivamente *de* y *hasta*.

El árabe moderno coincide con el español en emplear *إلى* /*a* para denotar el lugar a donde se va. Por lo tanto, es posible atribuir el acierto registrado en el uso de la forma *a* de la lengua objeto a la influencia positiva de la L1 del alumnado tunecino.

En contrapartida, la lengua francesa usa la partícula prepositiva *en* cuando viene seguida del nombre de un país singular que empieza por una vocal para señalar el citado valor locativo de la forma española *a*. Por ello, no descartamos la interferencia de la L2 como posible causa del error en el 20,88% de los aprendices que probablemente siguen apegándose, en esa fase elemental del aprendizaje de la lengua meta, en los hábitos de su francés que van transmitiendo al ELE.

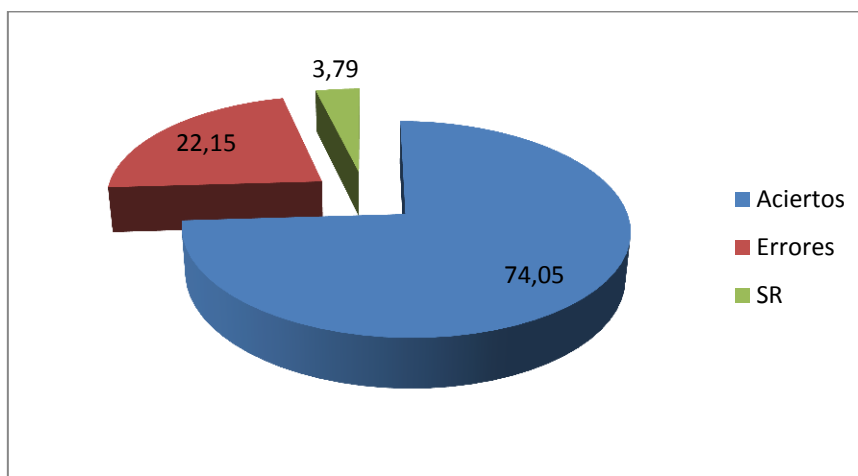
Por otro lado, tanto el uso inapropiado de la partícula *en* como de las formas *hacia*, *de* y *hasta*; todos esos errores registrados en la muestra de interlengua analizada podrían estar inducidos por la insuficiente ejercitación en clase del significado locativo de la forma *a* de la lengua objeto.

Se registró a 1,89% del alumnado que no contestó al ejercicio.

Destacamos que el uso locativo “indicar el lugar a donde se va” de la partícula *a* se ha puesto también a prueba en la actividad I de elección múltiple, en la oración 1, que trabajaron los aprendices tunecinos de primer nivel de español. Lo curioso es que registramos un llamativo ascenso en el índice de errores conforme cambian la tipología del ejercicio y el nivel de estudios ya que pasó de 9,04% en los sujetos de nivel A1 a 27,21% en la actividad de rellenar huecos elaborada por aprendientes de segundo curso de español.

Oración 13: Mi hijo cumple ..... dos años ..... el 24 de noviembre

13a:



**Gráfico n°56. Oración 13a. Estudio porcentual de la ausencia de preposición  
(valor temporal)**

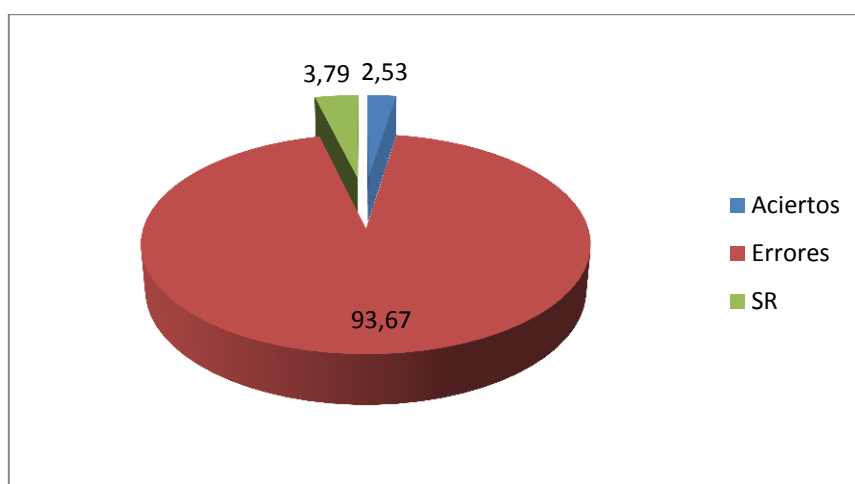
Observamos que una gran parte de los informantes, el 74,05%, ha contestado convenientemente optando por la ausencia de preposición. Dicho acierto puede ser debido a varios factores, aparte de la influencia positiva conjunta de la LM, la L1 y la L2 de los alumnos que coinciden con el español en no emplear preposición cuando se trata de indicar la edad sin informar sobre algún suceso, pues posiblemente la correcta respuesta también se origina por transferencia positiva de la L3, el inglés, que tampoco usa preposición para denotar la edad.

Sin embargo, el 22,15% del alumnado estudiado ha añadido innecesariamente diferentes formas preposicionales desviadas que reflejamos en lo que sigue:

- *de* en el 8,86% de los estudiantes de segundo nivel de español en la Secundaria;
- *a* en el 8,22%;
- *en* y *hacia* registradas cada una en el 1,89% del alumnado analizado;
- y *con* en el 1,26%.

Probablemente, los errores señalados se deben al hecho de que no se han practicado en la clase de la Secundaria actividades convenientes y/o suficientes sobre la regla de que el español no emplea preposición para referirse a la edad.

13b:



**Gráfico nº57. Oración 13b. Estudio porcentual de la ausencia de preposición (valor temporal)**

Como podemos apreciar en el gráfico, solamente el 2,53% de los estudiantes ha respondido correctamente al ausentar la preposición. Se trata aquí del índice de aciertos más bajo registrado hasta ahora pese a que el francés, L2 de los informantes, coincide con el español en no usar preposición para precisar un día determinado del mes en que ocurre algo.

En contrapartida, el porcentaje total de errores es muy elevado ya que el 93,67% de los aprendientes del español ha agregado las partículas que señalamos a continuación:

- *en* en el 82,91% del alumnado;
- *a* en el 3,79%;
- *de* en el 2,53%;
- *hasta* registrada en el 1,89%;

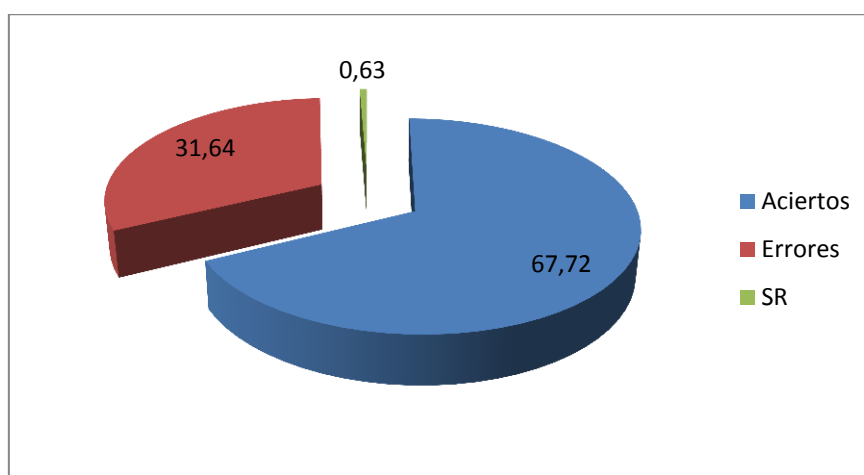
y *desde* y *hacia* cada una en el 1,26% de los discentes tunecinos analizados.

En lo que se refiere al uso innecesario de la partícula *en* en la mayoría del alumnado, quizá se trate de interferencia lingüística de las LM y L1 a la lengua meta ya que tanto el árabe dialectal tunecino como el árabe moderno emplean *في* / *en* para señalar un día concreto del mes en que pasa algo. Por tanto, el error podría ser interlingüístico.

Otra posible razón del error de uso de la partícula *en* y de la adición indebida de las formas *a*, *de*, *hasta*, *desde* y *hacia*; podría ser la ejercitación insuficiente en clase de la norma de que el español no utiliza una forma prepositiva para referirse a un día concreto del mes en que sucede algo.

Conviene informar que registramos 6 alumnos que no realizaron el ejercicio 13a ni el 13b.

Oración 14: Ha bebido el vaso ..... leche de un trago



**Gráfico n°58. Oración 14. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

Como viene reflejado en el gráfico arriba, el 67,72% de los discentes de la Secundaria ha puesto la forma apropiada *de*. Pero el 31,64% ha contestado erróneamente.

Las lenguas francesa e inglesa emplean respectivamente las formas *de* y *of*, homólogas de la *de* española, para señalar el contenido de las cosas. Esto nos lleva a pensar que la transferencia positiva de los hábitos de la L2 y/o de la L3 podrían ser la fuente del uso conceptual acertado de la partícula *de* de la lengua extranjera<sup>368</sup>.

En cuanto a los usos equivocados registrados en el corpus, vienen reflejados en lo que sigue:

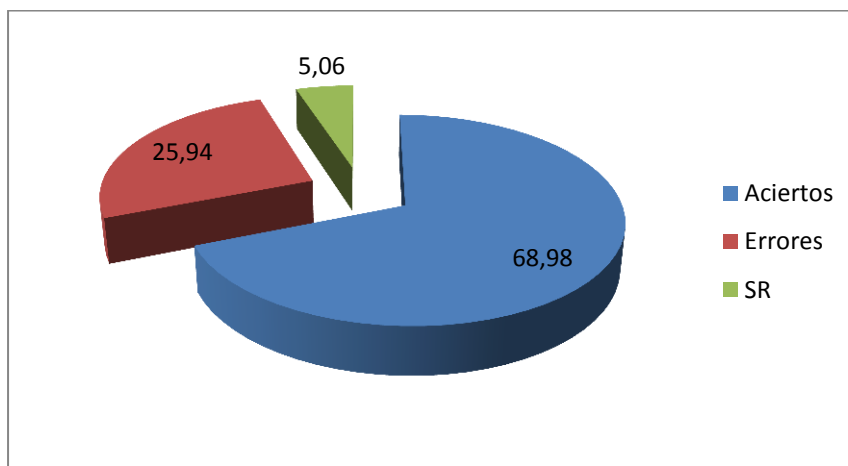
- omisión de la preposición en el 4,43% del alumnado analizado;
- *con* en el 18,98%;
- *en* en el 3,16%;
- *a* y *para* registradas cada una en el 1,89% de los aprendientes;
- y *por* en el 1,26%

La omisión de la preposición requerida *de* podría ser la consecuencia de la influencia negativa conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe moderno que no usan preposición para denotar el citado significado nocional de la forma extranjera. Así pues, es posible que los aprendices hayan contado con lo adquirido en su LM y/o L1, por ende, la desviación parece interlingüística.

<sup>368</sup> Véanse, entre otros, los informantes 8, 33 y 89 que apuntan de modo explícito las formas del francés e inglés *de* y *of*.

Por otra parte, tanto la elisión de la preposición como el uso de las formas equivocadas *con*, *en*, *a*, *para* y *por* posiblemente sean producto de la mala ejercitación en clase del significado nocional “contenido de algo” que expresa la *de* de la lengua objeto. Esta vez también un aprendiz no realizó el ejercicio dejándolo sin respuesta.

Oración 15: Mi marido me ha comprado un reloj ..... oro ..... cien euros  
15a:



**Gráfico nº59. Oración 15a. Estudio porcentual del uso de la preposición De (valor nocional)**

En este ejercicio el 68,98% de los discentes analizados ha utilizado correctamente la preposición *de* frente al 25,94% que no ha usado la forma requerida.

El árabe moderno, igual que el español, emplea la partícula prepositiva *من/de* para denotar la materia constituyente de algo, por ello no descartamos el hecho de que el acierto registrado podría ser el producto de la influencia positiva de la L1. En otras palabras, es posible que los alumnos hayan transmitido a la lengua objeto la forma de su L1 y el resultado son coincidencias.

Por otro lado, registramos los siguientes usos en lugar de la forma adecuada *de*:

- *en* en el 8,86% del alumnado estudiado;
- *omisión de la preposición* en el 5,06%;
- *con* en el 6,32%;
- *a* en el 3,16% de los discentes tunecinos;
- y *entre* registrada en el 2,53%

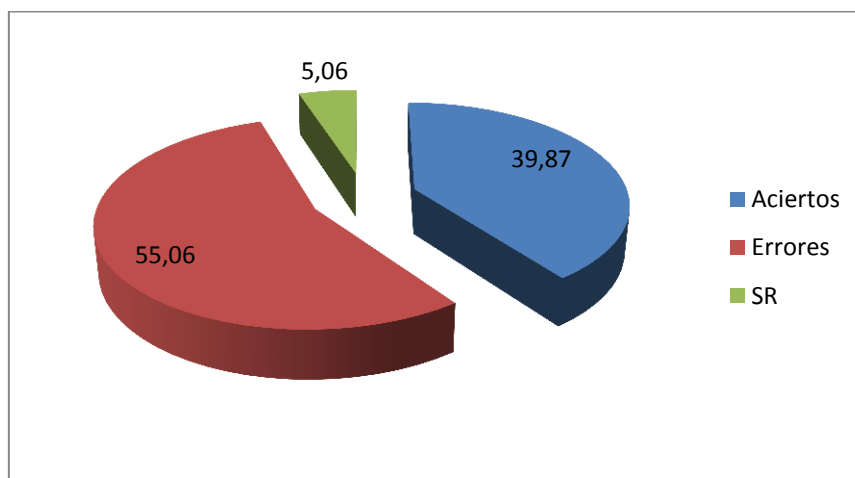
En lo que concierne al uso desviado de la partícula *en* en vez de la forma *de*, podríamos atribuirlo a la transferencia negativa del francés que utiliza la citada forma *en* para señalar la materia.

En cambio, el habla árabe o el árabe coloquial tunecino no usa preposición para referirse al valor conceptual citado de la partícula *de* del español. La causa de la omisión de la forma requerida *de* de la lengua objeto podríamos establecerla pues en la interferencia de la LM. Otra vez la equivocación parece de índole interlingüística.

Por lo que respecta al uso de las formas incorrectas *con*, *a* y *entre* igual que *la omisión de la forma española* y su cambio por *en* anteriormente comentados; todos pueden ser errores debidos a la insuficiente aplicación de ejercicios en clase del valor conceptual señalado de la preposición extranjera *de*.

Puntualizamos que el uso conceptual “señalar la materia constituyente de algo” de la partícula *de* se ha puesto a prueba en la actividad I de triple elección, en la oración 9a, que trabajaron los aprendices tunecinos de nivel A1 de español. En efecto, se registró un ligero descenso en el índice de errores conforme cambian la tipología del ejercicio y el nivel de instrucción ya que pasó de 29,81% en los sujetos de primer nivel a 25,94% en la actividad de rellenar huecos elaborada por aprendientes de segundo curso de español.

15b:



**Gráfico nº60. Oración 15b. Estudio porcentual del uso de la preposición Por (valor nocional)**

Observando el gráfico es evidente que el índice de errores es más elevado que el de aciertos con más de quince por ciento. En efecto, tan solo el 39,87% de los alumnos estudiados ha contestado la preposición apropiada *por* frente al 55,06% de usos desviados.

Pese a que el dialecto materno árabe de los alumnos de Secundaria y el árabe moderno o estándar coinciden con el español en el uso de la forma *¿/ por* para expresar el precio de algo vemos que el acierto es reducido.

Por otro lado, detectamos en el corpus varios usos erróneos en vez de la forma apropiada *por*:

- *con* en el 22,78% de los aprendices analizados;
- *a* en el 12,65%;
- *de* en el 11,39%;
- *para* registrada en el 2,53% del alumnado;
- *en* en el 1,89%;

y las partículas equivocadas *hacia* y *hasta* así como la omisión de la preposición registradas cada una en el 1,26% de los aprendientes de la Secundaria.

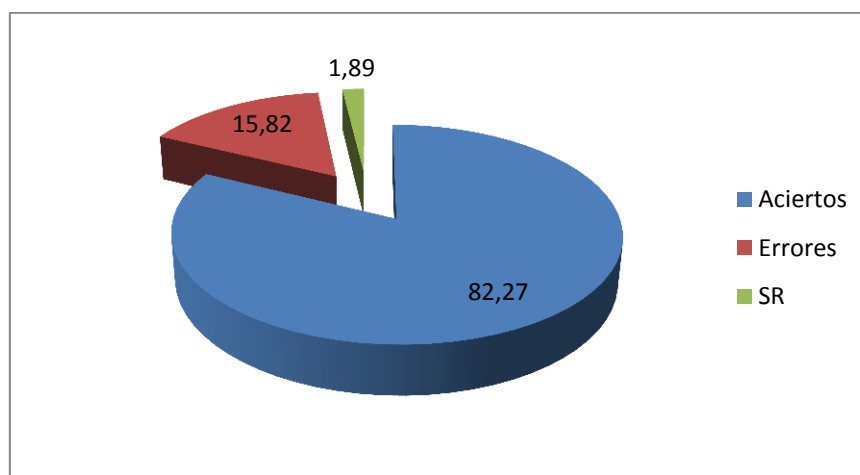
Conviene destacar que la lengua francesa usa la preposición *à* para señalar el precio, lo que nos hace pensar que el error registrado en el 12,65% de los estudiantes pudo ser causado por interferencia de la segunda lengua. Este error parece pues de carácter interlingual.

En cuanto a las desviaciones que quedan, esto es, los usos inconvenientes de *con*, *de*, *para*, *en*, *hacia*, *hasta* y la omisión de la preposición junto con el empleo comentado líneas atrás de la forma *a*; a nuestro parecer podrían ser resultado de la insuficiente aplicación en clase de ejercicios que permiten al alumnado la práctica en su contexto del significado de “precio” que *por* del español denota.

Cabe puntualizar que el 5,06% de los aprendices estudiados no contestó al ejercicio 15.

Oración 16: Juan ya no vive ..... México, se ha instalado hace un año ..... Malta

16a:



**Gráfico n°61. Oración 16a. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)**

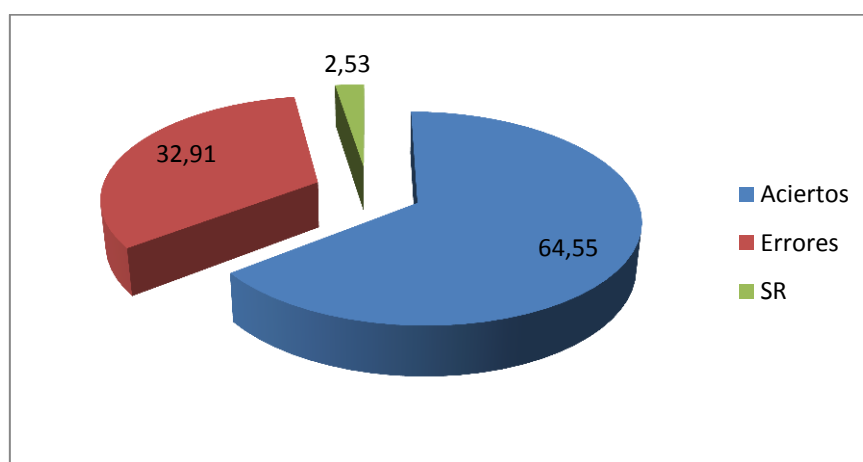


En este ejercicio, la LM de los alumnos tunecinos, su L1, su L3 y el español son idénticos en el uso de la preposición *en* que expresa el lugar en el que se está. Así pues, es probable que el porcentaje elevado de aciertos registrado, el 82,27%, se deba a la triple influencia positiva de las formas *في/en* del árabe coloquial tunecino, del árabe moderno así como de la partícula inglesa *in*, todas equivalentes de la española *en*<sup>369</sup>.

Por otro lado, detectamos en el corpus un 15,82% de usos desviados de la forma *a* en lugar de la *en*. Es probable que el error señalado sea por interferencia del francés dado que esa L2 emplea *à* para denotar el valor locativo mencionado de la forma *en* de la lengua meta. Por tanto, esa equivocación parece de orden interlingual. Aparte de la interferencia como motivo probable del error de uso de la forma *a*, no descartamos la posibilidad de que esa desviación esté inducida por el hecho de que el significado “el lugar en que están personas” que denota *en* no se ha practicado lo suficiente en clase con ejercicios convenientes que facilitan al alumnado su memorización y su perfecta asimilación.

Se registró asimismo a 3 informantes que no respondieron a la pregunta.

16b:



**Gráfico n°62. Oración 16b. Estudio porcentual del uso de la preposición En (valor espacial)**

Al igual que en el ejercicio 16a, la forma preposicional requerida es la *en* del español que denota el lugar en que se está.

Los datos obtenidos son curiosos puesto que esa vez el índice de aciertos ha bajado, esto es, el 64,55% del alumnado analizado ha optado por la forma apropiada de la lengua

<sup>369</sup> Véanse, entre otros, los informantes 1, 17, 63 y 95 que anotan en los márgenes la forma inglesa *in*.

objeto mientras que el 32,91% ha errado al emplear las siguientes preposiciones desviadas en lugar de la forma *en*:

- *a* en el 24,68% de los aprendientes de la Secundaria;
- *de* en el 6,96%;

y la forma *hacia* registrada en el 1,26% de los alumnos.

Es posible que la transferencia positiva del habla coloquial árabe, del árabe estándar y de la lengua inglesa terciaria sea fuente de los usos acertados registrados. Ello se debe a que la LM, la L1 y la L3 coinciden con el español en el uso de la partícula *en* para denotar el lugar en que están personas.

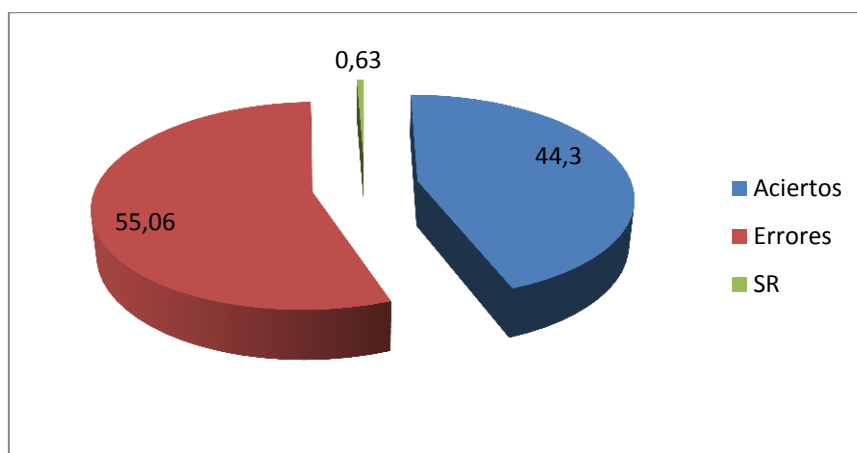
En lo que se refiere al uso equivocado de la partícula *a* en vez de *en* de la lengua objeto, podría atribuirse a la transferencia negativa de la L2 de los discentes tunecinos que emplea la primera forma “*à*” para señalar el significado espacial mencionado de la forma extranjera. Otra vez el error parece de índole interlingüística.

Es posible asimismo explicar el error de uso de la *a* y de las formas inadecuadas restantes *de* y *hacia* por la propia naturaleza de la instrucción recibida en clase. En otros términos, es probable que el valor locativo “lugar en que se está” de la forma *en* del español esté mal ejercitado en la clase tunecina de Secundaria.

Conviene destacar que el 2,53% del alumnado estudiado no contestó al ejercicio.

Puntualizamos que el uso locativo “el lugar en el que se está” de la forma *en*, como acabamos de ver líneas arriba, se ha puesto también a prueba en la oración 16a de esa misma actividad I de rellenar huecos. Lo curioso es que el porcentaje de errores se ha multiplicado por dos, esto es, se elevó de 15,82% en la oración 16a a 32,91% en esa oración, 16b, elaborada por los mismos informantes de segundo curso de español. Todo ello es puro reflejo de lo precaria e inestable que es esa fase elemental de aprendizaje de la lengua objeto en que se encuentran los sujetos de la Secundaria tunecina.

Oración 17: Me quedaré en la biblioteca ..... las ocho



**Gráfico nº63. Oración 17. Estudio porcentual del uso de la preposición Hasta (valor temporal)**

Una minoría estudiantil ha acertado en el uso de la forma española requerida aunque sus LM, L1, L2 y la L3 coinciden con la lengua extranjera en el uso de formas equivalentes. En esa oración, el índice de errores es superior al de aciertos puesto que, como apreciamos en el gráfico, tan solo el 44,30% de los alumnos analizados ha contestado convenientemente la preposición *hasta* que indica el límite temporal de una acción frente al 55,06% que ha errado.

El acierto menor señalado puede ser debido a varios factores, aparte de la influencia positiva conjunta de las lenguas materna, primera y segunda de los alumnos que usan respectivamente las formas *حتى* y *jusque*; que son en este caso homólogas de la partícula extranjera *hasta*. Pues es posible también atribuir el acierto a la transferencia positiva del inglés que coincide con el español usando la forma prepositiva *untill*, homóloga de *hasta*, para denotar el límite temporal.

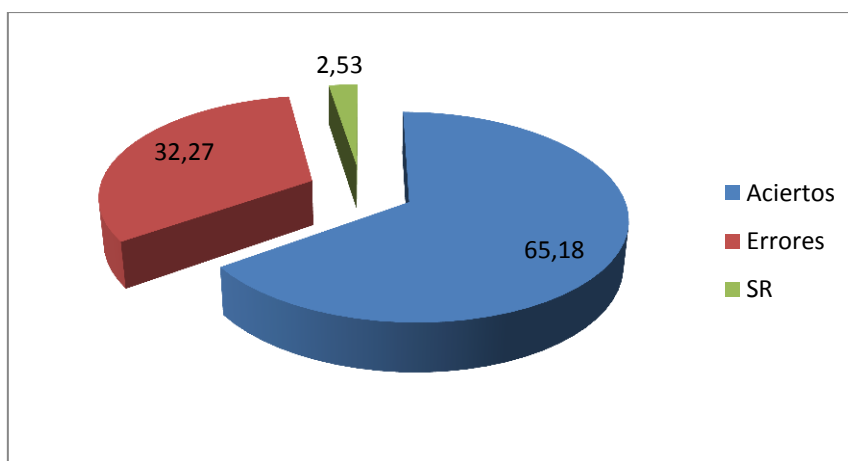
En lo que concierne a las formas desviadas que emplearon los discentes tunecinos en lugar de *hasta*, registramos las siguientes:

- *a* en el 39,87% de los alumnos estudiados de segundo nivel de español en la Secundaria;
  - *hacia* en el 5,69%;
  - *desde* en el 3,79%;
  - *de* registrada en el 3,16%;
  - *en* en el 1,26%;
- y las formas *por* y *sobre* detectadas cada una en el 0,63% de los estudiantes.

Dichos usos erróneos pueden estar originados por la insuficiente ejercitación en clase del significado temporal de *hasta* de la lengua extranjera.

Registramos un solo informante que no respondió al ejercicio.

Oración 18: Tu compañero de clase ha dejado esta carta ..... ti



**Gráfico n°64. Oración 18. Estudio porcentual del uso de la preposición Para (valor nocional)**

Como lo refleja el gráfico, el 65,18% de los alumnos analizados ha optado por la preposición adecuada *para* que indica el destinatario mientras que el 32,27% ha puesto otras formas incorrectas.

El árabe coloquial y el árabe moderno emplean la preposición *J(para)* para señalar el valor conceptual señalado de la forma española, debido a ello creemos que la transferencia positiva conjunta de la LM y de la L1 de los informantes sea fuente del acierto registrado.

Tampoco descartamos la probabilidad de que los aprendices hayan recurrido a los sistemas prepositivos del francés y/o del inglés que emplean respectivamente las preposiciones *pour* y *for*, ambas homólogas de *para*, para denotar el destinatario. Así pues, la influencia positiva de la L2 y/o de la L3 podría ser motivo del empleo acertado de la forma *para* de la lengua objeto<sup>370</sup>.

En lo que sigue, citamos las formas erróneas que los informantes han puesto en lugar de *para*:

- *a* en el 17,72%;
- *por* en el 8,22% de los discentes analizados;

<sup>370</sup> Véase, entre otros, los informantes 108 y 130 que anotan explícitamente las formas *pour* y *for* de sus L2 y L3.

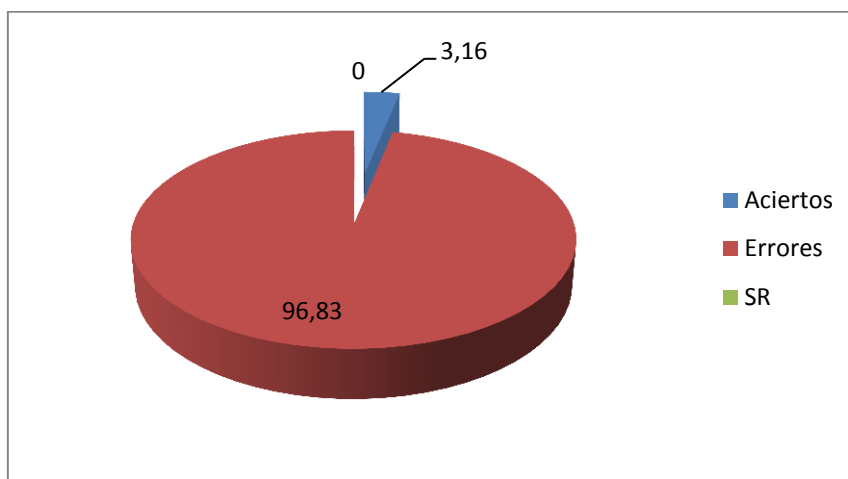
- *de* en el 4,43%;

y *con* registrada en el 1,89%.

Todas esas desviaciones podrían estar inducidas por la mala y/o insuficiente práctica en clase del valor conceptual citado de *para* del español todavía no asimilado por casi un tercio del alumnado puesto a prueba.

No obstante, 4 alumnos no contestaron nada dejando en blanco el hueco del ejercicio.

Oración 19: No puedo estar a las cinco en punto, intentaré venir ..... las seis



**Gráfico nº65. Oración 19. Estudio porcentual del uso de las preposiciones Hacia y Sobre (valor temporal)**

En esta oración valen las dos preposiciones *hacia* y *sobre* que sitúan una acción en un tiempo aproximado refiriéndose en ese caso a la hora.

Observando el gráfico es evidente que el índice de aciertos es muy bajo en comparación con el de errores puesto que tan solo el 3,16% del alumnado estudiado ha puesto la forma adecuada *hacia* y nadie optó por *sobre*. En contrapartida, el 96,83% de los aprendices tunecinos ha errado al emplear las partículas inapropiadas siguientes en lugar de *hacia* y *sobre*:

- *a* en el 88,60% de los alumnos;

- *por* en el 3,79%;

- *desde* y *en* detectada cada una en el 1,89% del alumnado estudiado;

y un solo informante ha puesto la forma desviada *hasta*.

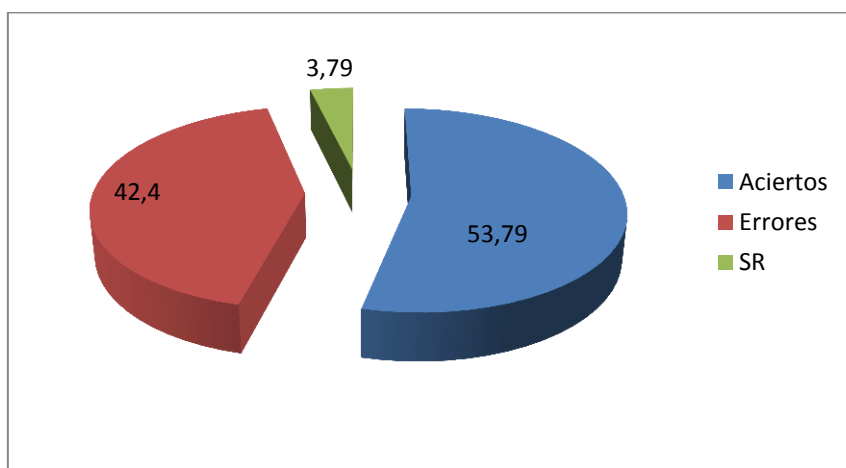
El francés emplea la partícula prepositiva *vers*, homóloga de *hacia*, para denotar la hora aproximada de un suceso. Pero pese a esta coincidencia entre la L2 y la lengua objeto se registró el uso acertado de *hacia* en solamente 5 alumnos tunecinos de segundo nivel de español en la Secundaria.

En lo que se refiere al empleo inconveniente de la preposición *a* en vez de las formas requeridas *hacia* y *sobre*, podríamos atribuirlo a la tendencia de la mayoría de los discentes analizados a generalizar incorrectamente el uso de *a* que indica la hora precisa de una acción en este contexto en que no se aplica porque se trata de denotar la hora aproximada.

En efecto, el uso de *a* y del resto de las formas equivocadas ya citadas líneas arriba (*por*, *desde*, *en* y *hasta*) puede venir motivado por el hecho de que los informantes no han entendido esa aproximación de la hora de llegada. Además de las posibles fuentes del error ya expuestas, no descartamos la probabilidad de que el alumnado puso *a*, *por*, *desde*, *en* y *hasta* porque no han trabajado en clase actividades y ejercicios suficientes sobre la acepción temporal “hora aproximada” que expresan *hacia* y *sobre*.

La L1 y la L3, el árabe moderno y el inglés, usan en ese caso los adverbios *نحو* y *about*.

Oración 20: El centro cultural francés está ..... la iglesia y el teatro municipal



**Gráfico n°66. Oración 20. Estudio porcentual del uso de la preposición Entre (valor espacial)**

Como apreciamos en el gráfico, no hay mucha diferencia entre el índice de aciertos y el de errores ya que el 53,79% de los aprendices de la Secundaria ha contestado la preposición adecuada *entre* mientras que el 42,40% se ha equivocado.

Vemos que el acierto es mínimo a pesar de que tanto el francés como el inglés coinciden con el español en el uso de las formas *entre* y *between* (equivalentes de *entre*) para indicar la localización en una posición intermedia<sup>371</sup>.

<sup>371</sup> Véanse, entre otros, los sujetos 48 y 63 que ponen en los márgenes la forma inglesa *between*.

La L1, en cambio, no emplea forma preposicional para expresar el significado locativo mencionado de la forma *entre* de la lengua extranjera, sino que usa el adverbio بين.

A continuación, reflejamos las formas inapropiadas que los aprendices han puesto en lugar de *entre*:

- *en* en el 31,64% de los alumnos;
  - *a* en el 2,53%;
  - *sobre* y *de* en el 1,89% cada una;
  - *desde*, *hasta* y *hacia* registradas cada una en el 1,26% del alumnado estudiado;
- y la forma *por* detectada en un solo discente.

Todas las formas desviadas citadas podrían ser fruto de la insuficiente ejercitación en la clase tunecina del significado de “localización intermediaria” que *entre* del español denota.

Conviene destacar que 6 alumnos no realizaron el ejercicio 20.

Puntualizamos que el uso locativo “señalar la localización en una posición intermediaria” de la forma *entre* se ha puesto a prueba en la actividad II de rellenar huecos, en la oración 13, que trabajaron los aprendices tunecinos de nivel A1 de español. En efecto, se registró un llamativo descenso en el índice de correcciones conforme cambia el nivel de instrucción ya que pasó de 81,88% en los sujetos de primer nivel a 53,79% en ese ejercicio de rellenar huecos elaborado por aprendientes de segundo curso de español.

#### 4.4.2.1.1. Valoración de los datos

El análisis de la prueba de rellenar huecos ha revelado que, aunque se avanza en el nivel de estudios, los discentes tunecinos de nivel A2 de español, igual que lo visto en los alumnos de primer nivel, también tienen dificultades de uso preposicional en la lengua meta. Conviene destacar en esa línea que hay diferentes grados de dificultades en el empleo de las formas del español que les pusimos a examen ya que registramos índices de errores que varían de una preposición a otra y de un valor a otro.

Vienen reflejados a continuación los datos obtenidos del estudio empírico realizado:

Preposición *a*:

Los errores de uso de la partícula *a* identificados en el corpus analizado son de tipo espacial (1) y funcional (2).

Hay que puntualizar que los sujetos tunecinos se equivocan principalmente en poner la forma *a* para introducir el complemento directo de persona. Encontramos el citado error en dos ocasiones, en las oraciones 9b y 10a, con respectivos índices de 66,45% y 59,49%.

La equivocación señalada se origina tanto por elisión de la forma requerida como por elección falsa de formas inapropiadas.

En contrapartida, los discentes sometidos a estudio yerran en menor grado en el significado locativo de la forma *a* “denotar el lugar a donde se va” (oración 12) con un porcentaje de error de 27,21%. La desviación es resultado de una elección incorrecta de las formas inadecuadas *en, hacia, de y hasta*.

#### Preposición *con*:

Encontramos dos equivocaciones de empleo de la preposición *con*, ambas de carácter conceptual.

Precisamos que el valor nocional de la forma *con* “el comportamiento con personas” (oración 6) es el que ocasiona más dificultades al alumnado tunecino, del que el 11,39% ha errado en seleccionar la citada forma. Dichos discentes yerran mucho menos en la selección de la preposición *con* para expresar la compañía de personas (oración 3b) con un índice de error de tan solo 2,53%.

El primer error de empleo de la partícula *con* citado se genera a partir de la elección falsa y de la omisión de la forma requerida mientras que el segundo fallo es producto de la elección falsa.

#### Preposición *de*:

Encontramos en la muestra de interlengua analizada cinco desviaciones de empleo de la preposición *de* y pertenecen todos al campo de uso nocional.

Conviene puntualizar que los errores principales que tienen los sujetos consisten en seleccionar la forma *de* para señalar las características de personas en sentido propio (oración 10b) y la propiedad (oración 7) con respectivos índices de errores de 65,18% y 46,83%.

En cambio, los alumnos de nivel A2 de español se equivocan en menor grado en el valor conceptual “indicar el contenido de las cosas” (oración 14) con un índice de error de 31,64%, en denotar la materia constituyente de algo (oración 15a) con un porcentaje de 25,94%, mientras que cometen menos equivocaciones en usar la forma *de* para



indicar la procedencia (oración 4) dado que registramos un índice de errores más bajo de 10,75%.

Cabe destacar que los cuatro primeros errores de usos mencionados se producen por elección falsa y por omisión de la forma prepositiva requerida, mientras que la equivocación en el empleo de la preposición *de* para indicar el origen se genera solamente a partir de la elección incorrecta.

#### Preposición *en*:

Contabilizamos en el corpus cinco errores de empleo de la forma *en* generados a partir de la elección falsa, cuatro de ellos son de tipo locativo mientras que el uso restante pertenece al campo temporal.

Los informantes yerran principalmente en seleccionar la preposición *en* en la lengua objeto para indicar el lugar en el que se está (oración 16b) con un índice de 32,91%. Conviene destacar que encontramos el error señalado en otras dos ocasiones, en las oraciones 3a y 16a con respectivos porcentajes de errores de 31,01% y 15,82%. Como ya se ha venido explicando en el análisis, esa variabilidad de los resultados podría ser fruto de la inestabilidad de la fase principiante del proceso de aprendizaje en que se encuentran los alumnos.

Otro problema que tienen los aprendices es la selección de la forma *en* para señalar el valor temporal “la frecuencia” (oración 8), con un índice de errores más bajo de 16,45%; y se yerra menos en expresar la localización en una parte superior (oración 11a) con un porcentaje de 15,18%.

#### Preposición *entre*:

Registramos en el corpus un solo error de uso de la forma *entre*, que pertenece al campo de uso espacial. En efecto, el 53,79% de los estudiantes se han equivocado en seleccionar *entre* para indicar la localización en una posición intermedia (oración 20). Otra vez el error se origina por la elección falsa.

#### Preposición *hacia*:

Detectamos también un único error de uso de la preposición *hacia*, es de índole temporal y se genera a partir de la elección incorrecta. Destacamos que la mayoría del alumnado, el 96,83%, ha errado en seleccionar *hacia* para situar una acción en un tiempo aproximado (oración 19).

#### Preposición *hasta*:

Encontramos en la prueba de rellenar huecos una sola equivocación de uso de la preposición *hasta* que concierne al campo de uso temporal y se produce por elección falsa de formas inapropiadas.

Como vimos en el análisis llevado a cabo, el 55,06% del alumnado ha errado en seleccionar *hasta* para indicar el límite temporal de una acción (oración 17).

#### Preposición *para*:

Registramos tres errores de uso de la preposición *para*, todos pertenecen al campo de uso conceptual.

Puntualizamos que el significado nocional de la forma *para* “indicar el destinatario” (oración 18) es el que ocasiona más problemas a los aprendientes de la Secundaria con un índice de errores de 32,27% y es producto de la elección incorrecta.

Observamos, en cambio, que se yerra menos en expresar “la finalidad”. Detectamos dicho error de empleo de la forma *para* en dos ocasiones, en las oraciones 5 y 11b, con respectivos índices de errores de 6,96% y 17,72%. En el ejercicio 5 la equivocación señalada se origina tanto por elisión de la forma requerida como por elección falsa mientras que en el ítem 11b el error es solo por elección incorrecta.

#### Preposición *por*:

Contabilizamos en la actividad I de rellenar huecos 3 desviaciones de uso de la preposición *por*, dos de ellos son de carácter temporal y uno solo es nocional.

La dificultad destacable que tienen los sujetos de la Secundaria es la selección de la forma *por* para expresar el precio de algo (oración 15b) con un índice de errores de 55,06%.

En cambio, los alumnos yerran menos en elegir *por* para indicar un momento del día en que pasa algo (oración 2a) y para denotar la periodicidad con que se efectúa una acción (oración 8) con respectivos porcentajes de 34,81% y 16,45%.

Conviene apuntar que las dos primeras equivocaciones de uso de la partícula *por* se generan a partir de la elección falsa y de la omisión mientras que el último error, el temporal de frecuencia, es resultado de la elección errónea.

#### Preposición *sobre*:

Encontramos en el corpus analizado dos errores de empleo de la preposición *sobre*, uno es temporal y el otro es de índole locativa, y producidos ambos por elección incorrecta. Notamos que el valor temporal de *sobre* “situar una acción en un tiempo aproximado” es el que engendra más problemas a los discentes tunecinos (oración 19) ya que se registró un índice de errores muy elevado de 96,83%. Dichos alumnos, en contrapartida, se equivocan mucho menos en la selección de *sobre* para expresar la localización en una parte superior (oración 11a) con un porcentaje de tan solo 15,18%.

#### Preposiciones correlativas *De...a*:

Encontramos en el corpus dos equivocaciones de empleo de las formas correlativas *de* y *a* que conciernen a los campos de uso temporal y espacial y son ambas el resultado de la elección falsa.

El análisis ha revelado que la dificultad principal que tienen los aprendices tunecinos consiste en la selección de las formas *de* y *a* para indicar el inicio y el final temporal de alguna acción (oración 2b) con un porcentaje de errores de 59,49%, mientras que se registró un índice más bajo, de 20,88% en el valor locativo “expresar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina” (oración 1).

#### Preposiciones correlativas *Desde...hasta*:

Registramos en la muestra de interlengua analizada un único error de uso espacial de la correlación *desde/hasta* generado a partir de la elección incorrecta. Precisamos que el 20,88% de los informantes ha errado en seleccionar las citadas formas para señalar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina (oración 1).

#### Ausencia de preposición:

Detectamos a raíz del análisis efectuado de la actividad I, que hay tres errores de adición de formas prepositivas innecesarias en casos en que el español no las requiere.

En el ejercicio 13b, vimos anteriormente que el 93,67% del alumnado tunecino ha puesto las formas erróneas *en*, *a*, *de*, *hasta*, *desde* y *hacia* aunque no se usa preposición en el español para precisar un día determinado del mes en que ocurre algo. Esta acepción temporal es la que más problemas causa a los discentes sometidos a prueba, mientras que ocasionan menos dificultades el valor funcional de ausencia de preposición delante de un infinitivo en función de sujeto impersonal (oración 9a) y el

significado temporal de ausencia de preposición para denotar la edad (oración 13a) con respectivos porcentajes de 74,68% y 22,15%.

De lo mencionado concluimos que las preposiciones *de* y *en* son las que más errores de uso presentan en la muestra de interlengua escrita analizada, seguidas por las formas *a*, *para* y *por*.

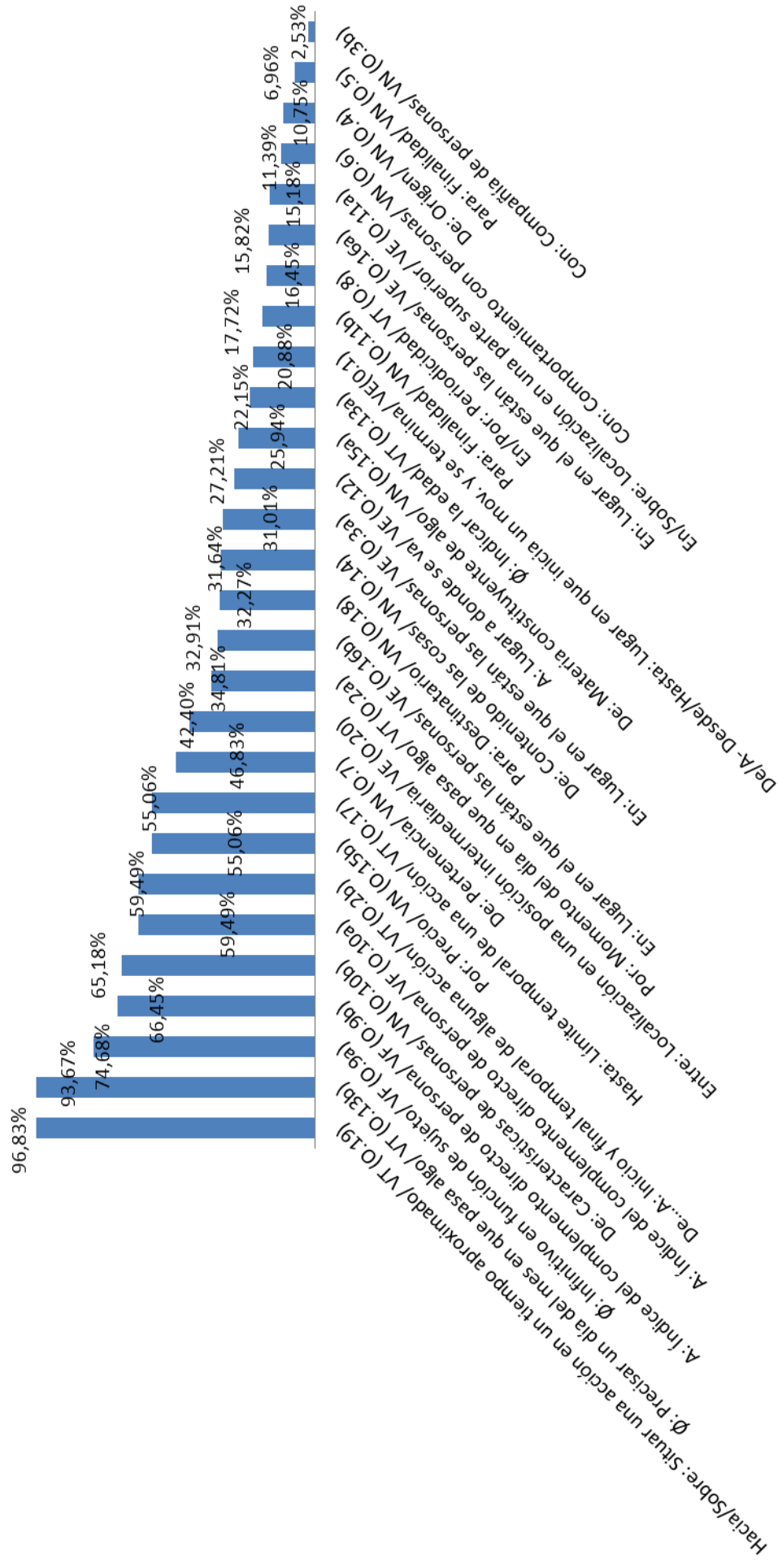
En el tercer rango están *con*, *sobre* y las partículas correlativas *de* y *a* con dos desviaciones registradas para cada una, mientras que presentan un solo fallo las formas *entre*, *hacia*, *hasta* y la correlación *desde/hasta*.

Otra constatación a que llegamos a base del análisis efectuado es que los errores identificados en la prueba de rellenar huecos son temporales, espaciales, conceptuales y de carácter funcional con primacía de los nocionales.

En lo que atañe a la tipología de los errores detectados y su recurrencia, puntualizamos que se originan en su mayoría por la elección falsa seguida por la omisión de la preposición requerida, mientras que son muy pocos los errores prepositivos por adición.

A base de los datos recabados, establecemos en la curva que reflejamos a continuación una jerarquía de dificultades que recoge, en orden decreciente, los índices de los errores sistemáticos de uso preposicional encontrados en la actividad de rellenar espacios en blanco:

Gráfico n° 67. Escala de las dificultades de uso preposicional a base del análisis de la Prueba I (de rellenar huecos) elaborada por alumnos tunecinos de segundo nivel de ELE en la Secundaria.



Observamos que el uso preposicional más problemático para los sujetos de segundo curso de español es de índole temporal de las formas *hacia* y *sobre* que sitúan una acción en un tiempo aproximado.

Otra dificultad destacable en la interlengua colectiva del alumnado tunecino la marca el valor temporal de ausencia de preposición para precisar un día determinado del mes en que ocurre algo. Por otro lado, los índices también elevados que afectan a los usos funcionales de ausencia de preposición delante de un infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal y de la forma *a* que introduce al complemento directo de persona nos permiten deducir que ocupan respectivamente el tercer y cuarto rangos en la escala de dificultades entablada.

La quinta área de dificultad la ocupa el uso nocional de la forma *de* para señalar las características de personas en sentido propio, mientras que tienen equitativamente la sexta posición en la jerarquía el uso de *a* para indicar la función de complemento directo de persona y el valor temporal de la correlación *de/a* para indicar el inicio y final temporal de alguna acción.

Los valores preposicionales que plantean menos problemas a los discentes tunecinos son, siempre de más a menos recurrentes en el corpus:

- La preposición *por* para señalar el precio.
- La forma *hasta* que indica el límite temporal de una acción.
- *De* para denotar la propiedad.
- *Entre* para señalar la localización en una posición intermediaria.
- La partícula *por* que indica un momento del día en que sucede alguna acción.
- *En* que denota el lugar en que se está.
- La preposición *para* que expresa el destinatario
- *De* que señala el contenido de algo.
- *En* para referirse al lugar en que se está.

En cuanto a los errores con índices de menos de 30% que detectamos en la prueba de rellenar huecos atañen a los siguientes usos prepositivos:

- La forma *a* que denota el lugar a donde se va.
- *De* para señalar la materia constituyente de algo.
- *Ausencia de preposición* para denotar la edad.
- Las formas correlativas sinónimas *de/a* y *desde/hasta* que expresan el lugar en el que comienza un movimiento y se termina.
- *Para* que denota la finalidad.

- Las partículas *en* y *por* que denotan la frecuencia con que se efectúa una acción.
- *En* que expresa el lugar en el que se está.

Por último, están en las posiciones finales de la escala de dificultades establecida las acepciones siguientes:

- Las preposiciones *en* y *sobre* para expresar la localización en una parte superior.
- *Con* que denota el comportamiento con personas.
- *De* para señalar la procedencia.
- *Para* que denota la finalidad y *con* para el acompañamiento.

Otra conclusión de mayor importancia que ha revelado el análisis es que, aunque se avanza en el nivel de aprendizaje del español, los alumnos de segundo curso de la citada lengua extranjera, exactamente igual que aquellos de nivel A1, cometen desviaciones preposicionales sistemáticas de tipología interlingual e intralingual que se deben a su vez a factores lingüísticos y extralingüísticos.

#### *\*Errores interlingüísticos*

- Producto de la interferencia del francés, tenemos como ejemplo la oración 9a en la que el 58,86% de los discentes tunecinos ha puesto la partícula prepositiva innecesaria *de* que usa su L2 delante de un infinitivo en función de sujeto en las construcciones impersonales.

Identificamos nueve usos prepositivos que podrían estar ocasionados por influencia negativa de los hábitos del francés que abarcan los campos de uso espacial (4), nocional (3), temporal (1) y funcional (1) y siete de ellos resultan de la elección falsa, uno es por omisión y otro se genera a partir de la adición.

- Producto de la interferencia del árabe moderno, es el caso del ejercicio 7 en el que el 13,92% del alumnado estudiado ha optado por la forma *para* debido tal vez a que su primera lengua utiliza dicha partícula en lugar de la preposición apropiada *de* del español para expresar la propiedad. En efecto, es el único caso de interferencia de la L1 registrado, concierne al campo de uso conceptual y originado por elección errónea.
- Producto de la interferencia del árabe dialectal tunecino, tenemos un solo caso en la prueba I, el de la oración 15a en la que el 5,06% de los sujetos ha omitido la forma conveniente *de* que denota el significado nocional “la materia constituyente de algo”, quizá por apoyarse en los hábitos de su lengua materna.
- Producto de la interferencia conjunta del árabe dialectal y del árabe moderno. Este es el caso de la oración 13b en la que el 82,91% de los informantes ha usado la forma

equivocada *en* aunque la lengua objeto no emplea preposición, posiblemente porque tanto su LM como su L1 emplean esa forma para precisar un día del mes en que ocurre algo.

Registramos dos equivocaciones que podrían estar ocasionadas por transferencia negativa del árabe coloquial y del árabe culto, una es de orden temporal y la otra es nocional y se producen por omisión y por adición.

- Producto de la interferencia conjunta del árabe moderno y del francés, tenemos un único ejemplo en el corpus analizado, el de la oración 1, en la que el 2,53% de los discentes tunecinos ha puesto la correlación inadecuada *de...hasta* en vez de las formas *de/a* y *desde/hasta* contando quizá con los sistemas prepositivos de sus primera y segunda lenguas para expresar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina.
- Producto de la triple interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno y del inglés. Identificamos un solo ejemplo, el de la oración 2a en la que el 22,15% del alumnado ha puesto la forma errónea *en*, que es propia de sus LM, L1 y L3, en vez de *por* para indicar un momento del día en que sucede alguna acción.

#### *\*Errores intralinguales*

- Producto de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua objeto, como observamos en el ítem 19 en el que el 88,60% de los discentes tunecinos ha seleccionado la forma *a* en lugar de las partículas *hacia* y *sobre* para situar una acción en un tiempo aproximado probablemente por influencia del mecanismo intralingüístico arriba citado.

En efecto, encontramos en la actividad de rellenar huecos cinco casos de generalización incorrecta, tres de ellos atañen al campo de uso temporal mientras que los dos usos restantes son de orden conceptual, y son todos el resultado de una elección incorrecta.

#### *\*Errores combinados a la vez interlinguales e intralinguales*

- Producto de la interferencia del inglés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera, es el caso de la oración 10b, el único detectado en el corpus, en la que el 34,17% de los aprendientes de la Secundaria ha contestado la forma *con* en lugar de la preposición *de* para señalar las características de personas en sentido propio.
- Producto de la interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno, del francés y del inglés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no



tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera. Tenemos el ejemplo de la oración 9b en la que el 51,89% de los informantes ha omitido la preposición requerida *a* que indica la función de complemento directo de persona probablemente por influencia de sus LM, L1, L2 y su L3 y por aplicar el procedimiento intralingüístico arriba mencionado. Registramos dos errores de uso de la tipología comentada, son de carácter funcional y ambos resultado de la elisión prepositiva.

Como anticipábamos ya líneas arriba, los alumnos tunecinos de segundo nivel de español desvían en emplear las preposiciones no solamente por influencia negativa de los registros previamente aprendidos o por no tener en consideración las restricciones de las reglas de la lengua extranjera, esto es, por factores lingüísticos; sino que yerran también por la variable extralingüística “la naturaleza del aprendizaje que reciben en el aula tunecina”. Dicho de otra manera, los alumnos se equivocan en seleccionar las formas adecuadas de la lengua meta, como vimos a lo largo del análisis, quizá porque los usos prepositivos puestos a prueba no se hayan ejercitado lo suficiente en la clase de Secundaria con actividades y tareas que permiten su perfecta asimilación.

Si nos fijamos en la frecuencia de las distintas fuentes del error detectadas en el corpus, constatamos que la influencia negativa de los hábitos prepositivos del francés es el factor principal que ocasiona dificultades de aprendizaje y uso de las preposiciones en el alumnado tunecino; seguida por el mecanismo intralingual de falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera. En la tercera posición están los errores de uso originados por la interferencia conjunta del árabe dialectal y del árabe culto así como aquellos combinados producto a la vez de la interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno, del francés y del inglés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio. Los estudiantes yerran en menor proporción por interferencia de la L1, por interferencia de la L3 o de la LM o cuando se aúnan el árabe moderno y la segunda lengua francesa o bien las lenguas materna, primera y tercera.

Deducimos, pues, que la segunda lengua francesa es, como en las 2 pruebas que trabajaron los discentes de nivel A1 de español, la primera fuente del error preposicional en la lengua escrita del alumnado tunecino de segundo curso. O sea, con la evolución del nivel de instrucción, los informantes se apegan todavía principalmente al sistema preposicional de su L2.

De lo expuesto en los párrafos anteriores, es obvio afirmar que el error no es uniforme ni categórico, sino que es multifactorial y polivalente, dado que son múltiples las causas que lo provocan. Como se ha venido comentando arriba, tanto los factores lingüísticos (la interferencia de lenguas ya aprendidas, los mecanismos intralingüales) como la variable extralingüística “tipo de instrucción recibida en la clase tunecina” todos influyen conjuntamente ocasionando las desviaciones sistemáticas de uso preposicional en la lengua escrita de los discentes tunecinos.

Por otro lado, destacamos que los informantes de segundo curso de español han errado en emplear las preposiciones de la lengua extranjera aunque se da la coincidencia árabe moderno-francés-español. Tenemos el ejemplo de la oración 2b en la que el 59,49% del alumnado sometido a prueba se ha equivocado en el uso de las formas correlativas *de/a* que son comunes entre la L1, la L2 y la lengua objeto.

Registramos en el corpus nueve desviaciones de esa índole que abarcan los campos de uso temporal (3), espacial (2) y nocional (4).

Los datos recabados del análisis cuantitativo y cualitativo efectuado han demostrado, por tanto, que los errores de uso preposicionales no desaparecen conforme evoluciona el nivel de estudios de los discentes de la Secundaria tunecina y, que en algunos casos, hasta se equivoca más según se avanza en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En efecto, hace falta fijarnos en la totalidad de los índices de errores registrados en la prueba de rellenar huecos que elaboraron los alumnos de nivel A2 de español<sup>372</sup> y compararlos con aquellos identificados en las actividades de triple elección y de rellenar espacios en blanco que pasamos a los discentes de nivel A1<sup>373</sup> de la citada lengua extranjera para corroborar este hecho.

Recordamos, en esa línea, que a lo largo del análisis hemos ido comentando y comparando los porcentajes de desviaciones y aciertos de usos prepositivos que pusimos a examen tanto en la prueba de rellenar huecos del alumnado de segundo curso de español como en las actividades de múltiple elección y/ o de espacios en blanco que trabajaron los aprendientes de primer curso. Lo curioso es que hemos obtenido resultados completamente dispares de una preposición a otra, de un uso a otro y conforme cambia la tipología de pruebas.

---

<sup>372</sup> Que vienen reflejados de mayor a menor en el gráfico nº 67.

<sup>373</sup> Los índices de errores registrados en las actividades de triple elección y de rellenar huecos de los alumnos de primer curso de español vienen recogidos en orden descendente respectivamente en los gráficos nº19 y 38.

Observamos que en algunas ocasiones los discentes tunecinos aciertan más en determinados usos prepositivos conforme evoluciona el nivel de instrucción y cuando se trata de la prueba de “rellenar huecos”. Es el caso de la acepción temporal de la forma *por* “indicar una parte del día en que pasa algo”, puesta a prueba en el ejercicio de rellenar espacios en blanco del primer nivel, en la oración 5a, y también en la actividad de rellenar huecos del nivel A2, oración 2a, en que registramos un llamativo ascenso en el porcentaje de aciertos que pasó de 26,79% en el nivel A1 a 60,75% en el segundo.

En otras ocasiones sucede completamente lo contrario y asciende el error según se avanza en el aprendizaje de la lengua extranjera. Tenemos el ejemplo del valor espacial “localización en una parte superior” de las formas *en* y *sobre* puesto a examen en la oración 10 de la prueba de rellenar huecos del primer curso de español y asimismo en el ítem 11a del ejercicio de espacios en blanco de nivel A2 en que notamos un llamativo aumento en el porcentaje de error que se elevó de 2,61% en nivel A1 a 15,18% en el segundo.

Hay que destacar que los datos no difieren mucho cuando se trata de usos que se repiten en pruebas de diferente tipología y en alumnos de distinto nivel de estudios, ya que notamos también que unas veces se acierta más y otras menos. Citamos, por poner algunos ejemplos, la acepción formal de la forma *a* “introducir al complemento directo de persona” que pusimos a examen en la prueba de triple elección del nivel A1 (oración 6a) y en el ejercicio de rellenar huecos de segundo nivel (oración 9b), en que registramos un ascenso en el índice de errores que pasó de 54,71% en primer nivel a 66,45% en el segundo.

En contrapartida, se registró un ligero descenso en el porcentaje de errores conforme cambian la tipología del ejercicio y el nivel de instrucción en el caso del uso conceptual “señalar la materia de algo” que pasó de 29,81% en la prueba de triple elección de nivel A1 (oración 9a) a 25,94% en nivel 2 (oración 15a).

Así pues, los alumnos tunecinos conforme avanzan o evolucionan en el aprendizaje del español unas veces aumentan su reflexión lingüística y diferencian con mayor precisión los contextos de uso prepositivo y lo que obtenemos son ascensos en los índices de aciertos. Otras veces, ocurre completamente lo contrario y se eleva más el error.

De lo dicho, se desprende el hecho de que los discentes tunecinos de nivel A2 de español, aunque avanzan en el nivel de estudios, su comportamiento lingüístico es igual de inconstante e inestable como lo visto ya en el alumnado de primer curso de español.

Todo ello es al fin y al cabo reflejo de lo precaria que es todavía esa segunda fase elemental del proceso de aprendizaje de la lengua objeto en que aún no se ha llegado a la perfecta asimilación de los usos de las preposiciones.

La inestabilidad de la competencia transitoria de los sujetos de segundo nivel es bien obvia también en los resultados de los usos que les pusimos a prueba dos veces en el mismo ejercicio I de rellenar huecos. Véase, por poner algunos ejemplos, las oraciones 9b y 10a en que registramos índices de aciertos y errores dispares aunque se trata del mismo uso temporal de la forma *a* “indicar la función de complemento directo de persona” que trabajaron los sujetos. Hace falta echar un vistazo asimismo a los ítems 16a y 16b en que varían los porcentajes de aciertos y de errores aunque se pone a prueba el mismo valor locativo de la forma *en* “el lugar en el que se está”.

En lo que se refiere a los usos correctos detectados en el corpus, el análisis ha revelado que, igual que para los aprendientes de primer curso de español, pueden ser la consecuencia de la influencia positiva de los hábitos prepositivos de las lenguas previamente aprendidas por los sujetos de segundo nivel. Por lo que el árabe dialectal, el árabe moderno, el francés y el inglés no solo ocasionan error, sino que son también fuente de acierto.

En efecto, vimos en el análisis llevado a cabo que las producciones preposicionales acertadas pueden ser debidas a:

- La transferencia positiva conjunta del árabe moderno y del francés; tenemos como ejemplo la oración 5 en la que el 92,40% de los sujetos ha puesto la partícula prepositiva idónea *para* contando quizá con los sistemas prepositivos de su L1 y de su L2.

Detectamos en la muestra de interlengua analizada dos usos correctos de la tipología comentada, ambos nocionales.

- La transferencia positiva conjunta del francés y del inglés; es el caso de la oración 3b en la que el 92,20% de los informantes sometidos a estudio ha puesto *con* probablemente debido a que sus L2 y L3 usan esa misma forma.

Registramos cuatro empleos prepositivos acertados que podrían ser debidos a la influencia positiva de las lenguas segunda y tercera, tres de ellos pertenecen al campo de uso conceptual y uno solo es locativo.

- La triple transferencia positiva del árabe dialectal, del árabe moderno y del francés; es el caso de la oración 11a en la que el 66,45% de los sujetos ha contestado *sobre* probablemente por influencia de sus LM, L1 y L2.

En efecto, encontramos tres casos de transferencia de las citadas lenguas, dos son espaciales y uno es temporal.

- La triple transferencia positiva del árabe dialectal, del árabe moderno y del inglés; tenemos el caso de la oración 16a en la que el 82,27% del alumnado de nivel A2 de español ha puesto *en* posiblemente por apegarse a los inventarios de sus LM, L1 y L3.

Identificamos tres usos locativos de la índole ya mencionada.

Los aprendices aciertan también en el empleo de las preposiciones de la lengua española cuando se da la coincidencia árabe coloquial tunecino, árabe estándar, francés e inglés. Es el ejemplo de la oración 4 en la que el 86,70% de los alumnos ha contestado *de* apoyándose quizá en los sistemas preposicionales de sus LM, L1, L2 y L3.

Registramos en el corpus cuatro usos correctos, dos temporales y dos nocionales, que podrían ser el fruto de la influencia de las citadas lenguas previamente aprendidas por los informantes.

Por último, los alumnos en segunda fase elemental de aprendizaje del español han contestado adecuadamente seis usos prepositivos propios o específicos de la citada lengua extranjera sin que haya semejanza con idiomas ya adquiridos.

Tenemos el ejemplo de la oración 2a en la que el 60,75% de los discentes ha puesto la forma conveniente *por* que no usan sus LM, L1, L2 ni su lengua tercera.

Esos usos acertados abarcan los campos de uso temporal (2), nocional (2) y funcional (2).

En lo que atañe al porcentaje de “sin respuesta” (SR) en el corpus analizado, observamos que es muy bajo en todos los ítems sin excepciones.

Pasamos en lo que sigue al análisis de los usos prepositivos acertados y equivocados registrados en la actividad escrita de redacciones que elaboraron libremente los estudiantes de segundo curso de español.

#### 4.4.2.2. Resultados de la prueba II de producción escrita

Nos interesamos en ese apartado por analizar los usos prepositivos que producen aprendices tunecinos de la Secundaria, de nivel A2 de ELE, en una prueba de composición escrita elaborada por ellos sobre el tema de “Cómo pasas un día de estudiante”. Pues bien, queríamos que esa actividad nos sirviese para descubrir qué preposiciones y qué valores de esas preposiciones usan los alumnos, cuáles se asimilan antes y mejor y cuáles no usan nunca. Cabe destacar que nos centramos en estudiar exclusivamente las 11 preposiciones simples (*a, con, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por* y *sobre*) que componen el corpus preposicional en que viene basada toda nuestra investigación.

En efecto, se estudian los usos correctos, los usos prepositivos desviados que no se corresponden con la norma estándar de la lengua objeto así como la frecuencia de aparición de las preposiciones y de sus respectivas acepciones refiriéndonos en paralelo a las estrategias empleadas por los sujetos en esa fase elemental de su aprendizaje del español. En otras palabras, los datos que vamos reflejando son el resultado de un examen minucioso de todas las frases idiosincrásicas de los sujetos en las que aparece una preposición correcta o errónea y también aquellas en las que debería haber aparecido.

Queremos subrayar que tenemos en cuenta en nuestro análisis los casos de contracción preposicional; en cambio, no abordamos aquí los casos de régimen preposicional, las locuciones prepositivas ni las perífrasis.

En lo seguido analizamos la muestra de nuestra investigación, cuyo tamaño es de 158 composiciones. Veamos a continuación los resultados preposición por preposición y uso por uso siguiendo un orden decreciente del más utilizado o más frecuente al menos utilizado, por supuesto con gráficos representativos que reflejan los porcentajes de aciertos y de errores de cada uso preposicional registrado.

\*La preposición *a*<sup>374</sup>

Es la forma más productiva en el corpus analizado ya que reúne el mayor número de apariciones o usos. En efecto, ha sido empleada correctamente 782 veces, mientras que en 21 ocasiones los informantes no han puesto *a* aunque era la forma requerida. De los 21 usos erróneos contabilizados 20 lo son por elección falsa y uno por omisión.

Quizá la forma *a* presenta el número de usos más elevado debido a la multiplicidad de sus usos más que otras formas.

Veamos los valores en los que el empleo de la partícula *a* ha sido acertado y aquellos en los que han aparecido desviaciones:

- Con valor temporal ha sido utilizada convenientemente 581 veces para indicar la hora precisa de un suceso:

- *Cada día me levanto **a**<sup>375</sup> las siete en punto - Las clases empiezan **a** las ocho en punto* (3)

- *Me duermo **a** las ocho de noche* (39)

- ***a** las siete en punto estoy lista* (61)

- *Cada día, me levanto **a** las siete de la mañana* (111)

- ***a** las 20.00 de la noche hago los deberes* (139)

- *A las dos menos cuarto vuelvo **a** la escuela* (156)

El acierto registrado en el uso de la partícula *a* de la lengua meta podría ser el resultado de la transferencia positiva del francés, L2 de los discentes tunecinos, que emplea la forma homóloga *à* para señalar la acepción temporal citada. Tampoco descartamos la posible influencia positiva del inglés como causa del elevado número de aciertos en el uso de la forma *a*, dado que esa L3 emplea la preposición *at* para expresar la hora que quizá el alumnado la traduce al español por la forma *a* guiado en su selección por el criterio de la semejanza y proximidad formal.

Cabe destacar que detectamos en 21 ocasiones la adición de una tilde en la partícula *a* del español:

- *me levanto à las sieté* (19)

- *me levanto à la seis en punto – terminar à la doce de la mañana – me acuesto normalmente à las nueve de la noche* (25)

---

<sup>374</sup> A partir de ahora presentamos ejemplos de los usos prepositivos de los propios informantes extraídos de sus producciones idiosincrásicas escritas. Los ejemplos que ofrecemos están transcritos tal y como lo han hecho los aprendices tunecinos, sin alteraciones, con sus formas correctas y con aquellas que no se adecuan a la norma de la lengua objeto.

Tras cada ejemplo aparece entre paréntesis el número de la redacción o del autor al que pertenece en el corpus de trabajo. En efecto, igual que en las pruebas anteriores, enumeramos las composiciones para ubicar al lector y puntualizamos que estas figuran escaneadas en el repositorio digital.

<sup>375</sup> En adelante señalamos en cursiva y en negrita las formas preposicionales correctas que identificamos en el corpus y ponemos en cursiva y subrayado aquellas partículas erróneas o inapropiadas.

- à las once de la noche me acuesto (53)
- Cadá día mi levanto à las siete - termino à la seis de la tarde (115)

Probablemente se trata de un calco de la tilde ortográfica de la *à* francesa (*accent grave*), hábito de la L2 de los informantes tunecinos que aún no consiguen superar en esa etapa elemental del proceso de aprendizaje de ELE. Así pues, se acierta por un lado en el uso de la forma *a* para denotar la hora pero, por otro lado, se yerra agregando un acento innecesario en esa forma de la lengua objeto.

En contrapartida, el alumnado estudiado ha errado en 10 ocasiones usando *en* para denotar la hora en lugar de la forma requerida *a*, como ocurre en los ejemplos siguientes:

- en las ocho y media salgo de casa (70)
- en las doce y medía de la mañana (71)
- en la medio día vuelvo a casa (77)
- en la una y media vamos al restaurante (81)
- En las 7:30 (122)

Identificamos en otras dos ocasiones el uso desviado de la forma *durante* en lugar de *a*:

- durante las cuatro y medio de la tarde vuelvo a mí casita (66)
- durante las cinco de Tarde cojo el bus (67)

También detectamos un solo caso de cambio de *a* por la forma inconveniente *desde*:

- Las clases empiezan desde las ocho (123)

Por otro lado, en el corpus nos percatamos de un solo caso de omisión de la preposición *a* para indicar la hora:

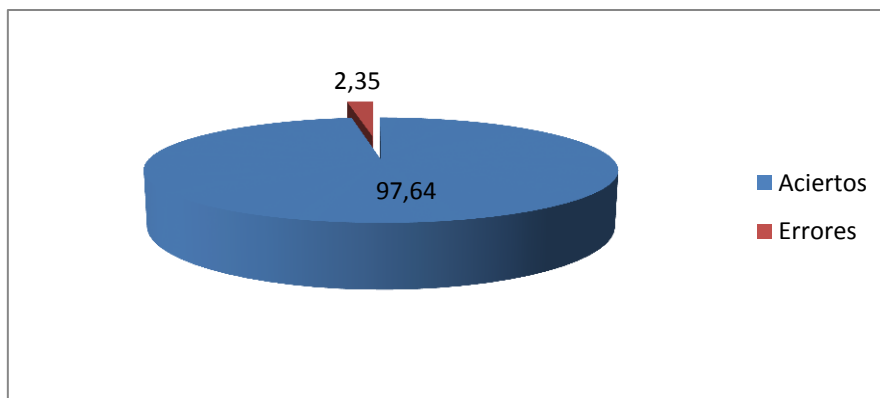
- Ø La mediodía, vuelvo *à* casa (112)

El empleo inadecuado de las partículas *en*, *durante* y *desde* junto con la omisión de la preposición, quizá sea el resultado de la poca o falta de práctica en clase de ejercicios del valor temporal “señalar la hora exacta de un acontecimiento” que denota la forma *a* todavía no asimilado por una minoría estudiantil.

Recordamos, como vimos en el cotejo efectuado en el capítulo 3 de nuestra investigación, que la L1 de los aprendices tunecinos o árabe moderno usa en ese contexto *على* que corresponde a *sobre*.

Por ende, reflejamos en el gráfico abajo los índices de aciertos y errores globales que conciernen al uso temporal de la preposición *a* arriba comentado:





**Gráfico n°68. Estudio porcentual<sup>376</sup> de la frecuencia de uso de la preposición A (valor temporal: indicar la hora precisa de un suceso). Prueba II. Nivel II**

- Con valor espacial, el alumnado estudiado ha utilizado la partícula *a* 196 veces bien, señalando el lugar a donde se va:

- voy *a* la biblioteca (4)
- yo voy *al* gimnasio (22)
- voy *a* mi provincia (42)
- después vamos *a* la biblioteca (75)
- Mi padre me acompaña generalmente *a* la estación de trenes (89)
- voy *al* cine o *a* algún concierto de música (106)
- A veces voy con mis compañeros *al* supermercado (123)
- voy con mis amigos *a* un restaurante (153)

El uso locativo acertado de la forma *a* pudo ser el resultado de la transferencia positiva del árabe moderno dado que coincide con el español en el uso de *إلى* / *a* para señalar el lugar a donde se va. Tampoco descartamos la probabilidad de que el alumnado haya trasladado la forma equivalente *à* del francés que se usa en ese contexto para denotar la acepción espacial mencionada del español. Por lo tanto, la influencia conjunta de la L1 y de la L2 podría ser causa del acierto registrado.

Conviene puntualizar que, igual que en el uso temporal anteriormente comentado, contabilizamos 7 casos de agregación indebida de una tilde encima de la forma española *a*, probablemente por interferencia ortográfica de la segunda lengua de los sujetos:

- voy *à* la cafetria del liceo (25)
- voy con mis amigos *à* un restaurante (86)

<sup>376</sup> Hay que destacar que el cálculo de los porcentajes de error y de acierto prepositivos que vamos reflejando está basado en el número de ocurrencias o frecuencia de aparición de los mismos en la totalidad de las redacciones.

Así pues, se acierta en el empleo de la forma requerida pero se yerra en la adición del acento.

Conviene señalar que los sujetos han empleado 76 veces correctamente la forma contracta *al* para expresar el valor espacial (el lugar a donde se va) arriba señalado, quizá por influencia ortográfica positiva del francés moderno que también cuenta con la articulación *au/al*<sup>377</sup>:

- voy *al* gimnasio (22)
- voy *al* cine (106)
- voy ... *al* supermercado (123)
- voy *al* restaurante para comer (128)
- después vamos *al* restaurante (140)

Por otro lado, registramos en el corpus analizado en 18 ocasiones errores de contracción entre la preposición *a* y el artículo definido masculino singular *el*:

- voy a el restaurente - voy a el club (7)
- voy a el café (16)
- voy con mis amigas a la cine (65)
- voy a el lecio (103)
- vamos a la campo de fútbol (134)

Se trata de errores gráficos probablemente provocados por interferencia del árabe moderno que sí usa *إلى/ a* pero no se contrae con el artículo determinado<sup>378</sup>.

Sin embargo, en otras 7 ocasiones la forma *a* ha sido permutada erróneamente por la partícula *en* para expresar el lugar a donde se va:

- Luego voy en la cafetería (4)
- va en el autobus en la escuela (131)
- vamos con mis amigos en el campo de fútbol (135)

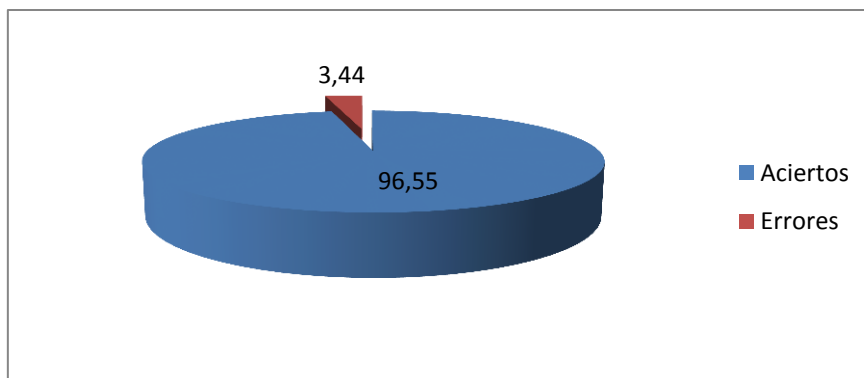
La desviación señalada podría atribuirse a la insuficiente ejercitación del citado valor espacial de la partícula *a* en la clase tunecina de español.

A continuación, vienen reflejados los porcentajes de correcciones y desviaciones que atañen al significado locativo ya señalado de la forma *a*.

---

<sup>377</sup> Remitimos al lector al apartado 2.3.4., en que vienen detallados los casos de contracciones preposicionales del francés.

<sup>378</sup> Recordamos, como se ha venido explicando en el punto 2.3.4. que en el árabe moderno hay una sola contracción, la de la preposición *إلى* con el artículo determinado *ال* que da lugar a la forma *إلى*.

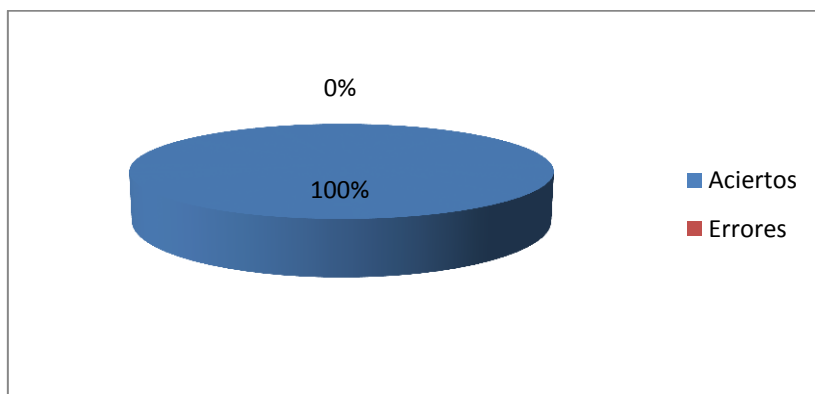


**Gráfico n°69. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición A (valor espacial: señalar el lugar a donde se va). Prueba II. Nivel II**

- Con valor nocional la partícula *a* ha sido utilizada convenientemente 4 veces para expresar el instrumento con que se hace algo:

- *pescado a la plancha* (8) / (24) / (110) / (115)

El francés moderno usa la forma *à* para denotar el uso conceptual señalado, lo que nos hace pensar que el acierto constatado podría ser debido a la transferencia positiva de la segunda lengua.

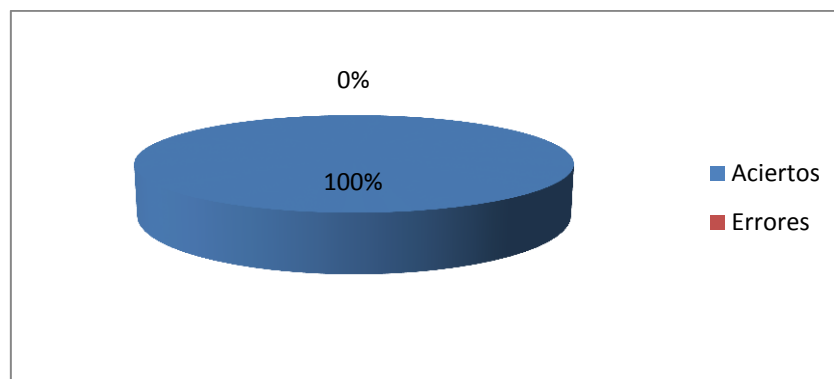


**Gráfico n°70. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición A (valor nocional: designar el instrumento con que se hace algo). Prueba II. Nivel II**

- Con valor funcional la forma *a* ha sido utilizada una sola vez y correctamente introduciendo al complemento indirecto:

- *A nadie le gusta las actividades diarias* (103)

Dicho acierto podría ser la consecuencia de la influencia positiva del francés que emplea en ese caso la forma homóloga *à*, esto es, es posible que los sujetos hayan trasladado la forma de su L2 al ELE.



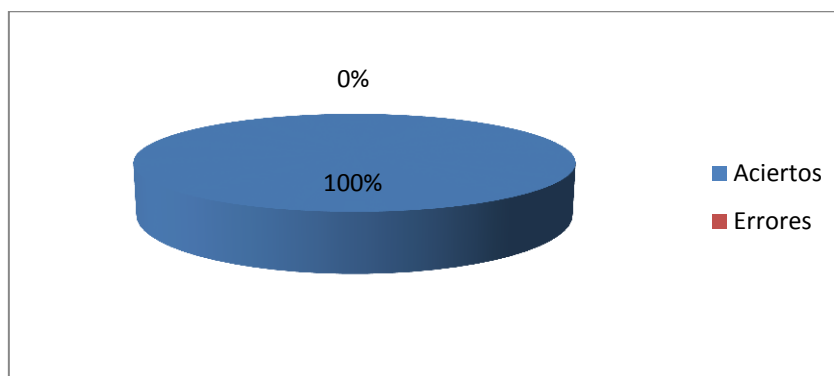
**Gráfico n°71. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición A (valor funcional: indicar el complemento indirecto). Prueba II. Nivel II**

\*La preposición *de*

*De* ocupa el segundo puesto en términos de frecuencia de uso en las producciones escritas elaboradas por los discentes tunecinos. Ha sido utilizada 510 veces, en su totalidad correctamente sin detectar desviaciones. Examinemos cuáles han sido los valores con los que ha aparecido esta partícula prepositiva.

- Con valor temporal el alumnado estudiado la empleó 375 veces para situar acciones en un período de tiempo determinado:

- *Cada día me levanto a la siete **de** la mañana* (1)
- *me acuesto normalmente casi a las once **de** la noche* (22)
- *Terminamos el clase a las cuatro **de** la tarde* (128)
- *vuelvo a la clase a las dos **de** la tarde* (151)

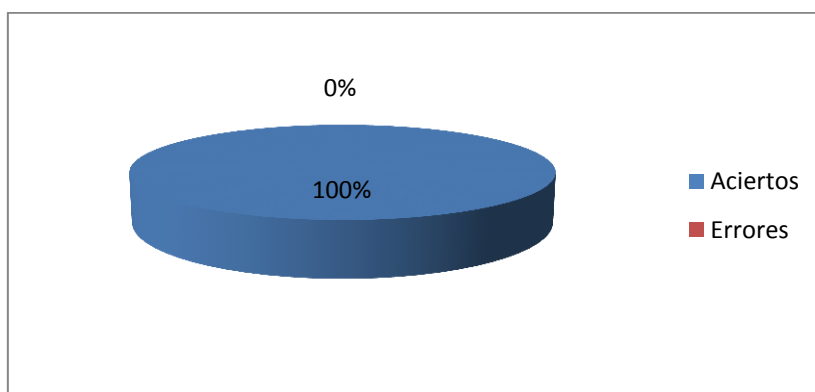


**Gráfico nº72. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor temporal: situar acciones en un período de tiempo concreto). Prueba II. Nivel II**

Asimismo, la forma *de* ha sido usada en una sola ocasión para indicar la duración:

- *con un recreo **de** diez minutos a las diez* (40)

El acierto registrado en el uso de la forma *de* en las dos acepciones temporales mencionadas podría ser el fruto de la transferencia positiva del francés, esto es, es posible que los aprendices hayan trasladado la forma homóloga de su L2, la *de*, a la lengua objeto y el resultado son coincidencias.



**Gráfico nº73. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor temporal: expresar la duración). Prueba II. Nivel II**

- Con valor nocional la partícula *de* ha sido usada adecuadamente 23 veces para denotar el contenido de las cosas, como lo vemos en esos ejemplos:

- *bebo un vaso **de** té* (66)

- *un vaso **de** zumo **de** naranja* (75)

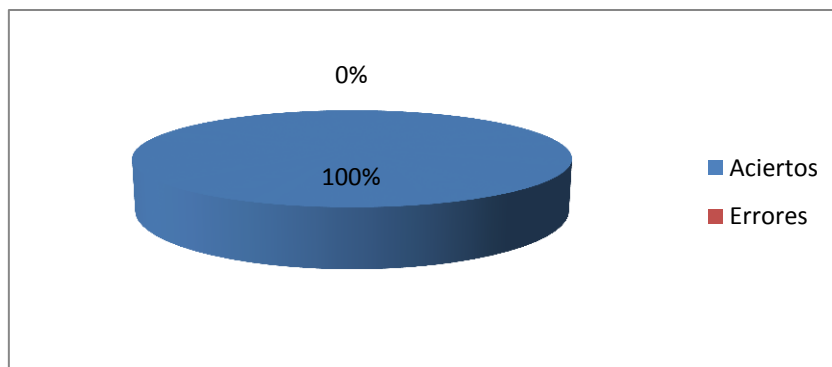
- *un bocadillo **de** mermelada* (83)

- *zumos **de** naranja, pan y mantequilla* (110)

- *un zumo fresco **de** frutas* (114)

- *tomo un zumo **de** naranja* (150)

Dicho acierto podría explicarse por la influencia positiva del francés que usa, igual que la lengua objeto, la preposición *de* para señalar el contenido.

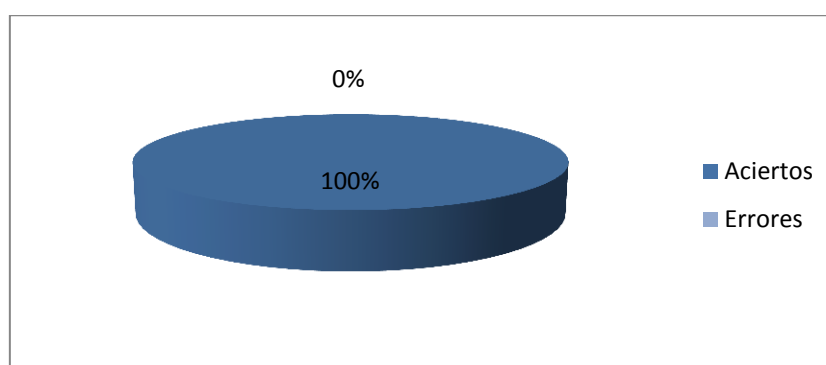


**Gráfico n°74. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor nocional: indicar el contenido de las cosas). Prueba II. Nivel II**

Por otro lado, la forma *de* ha sido empleada 7 veces con valor partitivo:

- *desayuno rápidamente un poco de leche y pan – ceno un poco de sopa* (31)
- *trozo de pastel* (66)
- *luego leo poco de coran* (79)
- *un poco de pan* (104)
- *un trozo de pan* (116)

Como vimos en el cotejo realizado en el capítulo 3 de nuestra investigación, tanto la L1 como la L2 de los aprendices tunecinos usan respectivamente *من* y *de*, equivalentes de la forma española *de*, con valor partitivo. Por ello no descartamos la probabilidad de que el acierto registrado en el uso de la forma citada de la lengua objeto podría ser resultado de la influencia positiva del bagaje lingüístico del árabe moderno y del francés anteriormente aprendidos por los sujetos.

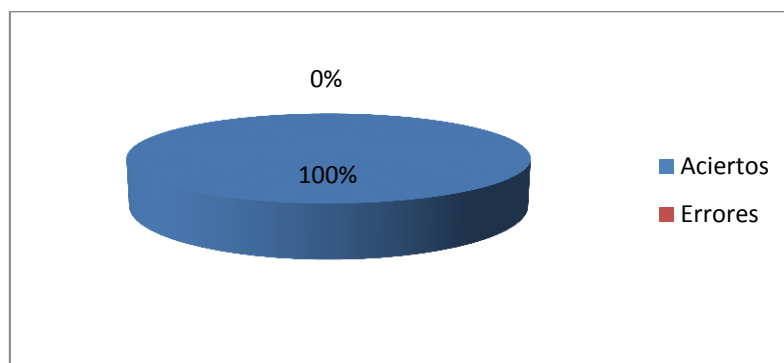


**Gráfico n°75. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor nocional: partitivo). Prueba II. Nivel II**

Por último, encontramos en el corpus analizado un único caso en que la partícula *de* ha sido empleada para señalar la materia constituyente de algo:

- *comprar algunos vestidos **de** lana* (124)

Dicho uso conceptual acertado podría ser consecuencia de la transferencia positiva de la L1 de los discentes tunecinos que coincide con el español en el uso de la forma *من/de*.



**Gráfico n°76. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor nocional: expresar la materia). Prueba II. Nivel II**

- Con valor funcional la forma *de* española ha sido empleada adecuadamente 103 veces para introducir el complemento del nombre, como ocurre en los ejemplos siguientes:

- *una vida **de** estudiante* (2)

- *vio los programas **de** television* (6)

- *salir del estress **de** todo la día* (7)

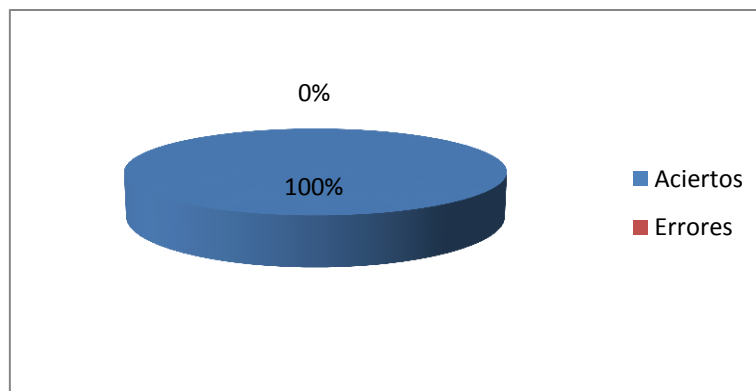
- *chatear con mis amigos **de** todas partes* (50)

- *olvidar el estress **de** los examenes* (65)

- *La fiesta **de** final **de** curso* (76)

- *la estación **de** trenes* (89)

El francés emplea la partícula *de* para señalar el valor formal citado, por lo cual inferimos que el acierto registrado de los aprendices en su uso de la forma requerida podría explicarse por transferencia positiva de su segunda lengua.



**Gráfico nº77. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición De (valor funcional: indicar el complemento del nombre). Prueba II. Nivel II**

Conviene señalar que los discentes tunecinos sometidos a prueba han empleado 14 veces correctamente la forma contracta *del* para expresar el valor formal señalado “introducir el complemento del nombre”, quizá por influencia ortográfica positiva del francés moderno que también cuenta con la articulación *du/del*:

- restaurante *del* instituto (78)
- la llegada *del* autobus - restaurante *del* colegio – el sillón *del* salón (83)
- en el centro *del* país (130)
- la cafetería *del* instituto – estación *del* autobus (146)

En contrapartida, encontramos en el corpus analizado un único error de contracción entre la preposición *de* y el artículo definido masculino singular *el*:

- yo salgo *de la*<sup>379</sup> liceo (91)

Cabe destacar que no se registraron valores espaciales de la forma *de* en la muestra de interlengua estudiada.

#### \*La preposición *para*

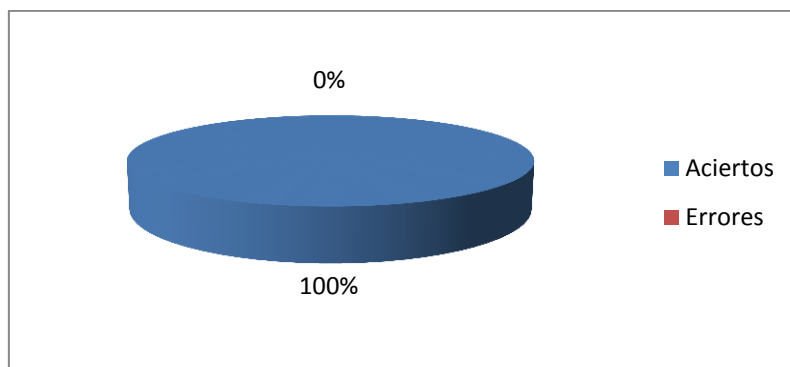
Es la tercera en cuanto a número total de usos preposicionales registrados en el corpus. Ha sido utilizada correctamente 372 veces y en otras 3 ocasiones los aprendices la han cambiado por la forma inapropiada *por*. Veamos a continuación los valores en los que *para* ha sido usada con corrección y aquellos en que debería emplearse:

- Con valor temporal *para* ha sido utilizada una sola vez indicando el límite de un plazo:
- *descanso algunos minutos con el objetivo de reunir energías para el resto del día* (54)

<sup>379</sup> En ese caso, el informante tiene problemas de uso del artículo ya que ignora que *liceo* es nombre masculino singular que requiere el artículo *el* y no *la*. Lo cual causó error en la contracción.



El uso acertado señalado podría ser el resultado de la transferencia positiva conjunta del árabe moderno y del francés dado que ambos idiomas coinciden con el español en el uso de *ل* / *pour*, homólogos de *para*, para expresar un plazo determinado.

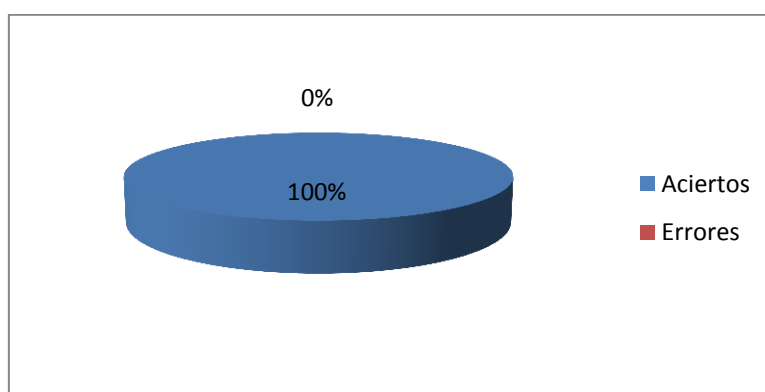


**Gráfico n°78. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Para (valor temporal: indicar el límite de un plazo). Prueba II. Nivel II**

- Con valor espacial ha sido usada en una sola ocasión para indicar la dirección de un movimiento:

- *Salgo **para** la escuela* (31)

Es posible que el aprendiz se haya basado en el sistema prepositivo de su L2 que usa *pour/para* para referirse a la acepción locativa señalada, lo cual desembocó en uso acertado. Tampoco descartamos la posible influencia positiva del árabe dialectal tunecino que coincide en ese caso con el español en el uso de *ل*, equivalente de *para*.



**Gráfico n°79. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Para (valor espacial: indicar la dirección de un movimiento). Prueba II. Nivel II**

- Con valor nocional el alumnado ha empleado *para* 364 veces bien, denotando la finalidad:

- *me acuesto pronto **para** empezar el día siguiente en plena forma* (27)

- ***para** desahogarse juego con mis amigos* (31)

- ***para** divertirse y **para** olvidar el stress* (65)

- *quiero chatear con unos amigos **para** divertirme* (102)

- *nos da una pausa **para** desahogarse más o menos 10 minutos* (129)

Este acierto podría ser el fruto de la influencia positiva del árabe moderno y del francés que usan las formas *ل* y *pour* equivalentes de *para*.

Sin embargo, en otras 3 ocasiones el alumnado ha puesto erróneamente *por* en vez de la forma requerida *para* para expresar la finalidad:

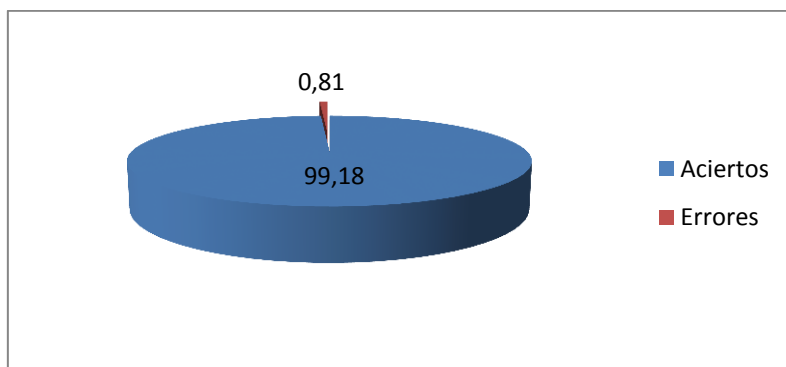
- *vuelvo a la casa por cener* (4)

- *vuelvo a casa por comer* (39)

- *salgo a las 12:00 por comer* (122)

Recordamos, como se ha venido detallando en el cotejo realizado, que la lengua española emplea las formas *por* y *para* para denotar la finalidad pero ambas partículas no se pueden intercambiar en todos los contextos de uso. Por tanto, la desviación señalada podría ser de índole intralingual debida a la incorrecta generalización del uso de *por* en un contexto en que no vale por no tener en consideración los informantes la regla de que *para* y *por* no son sinónimos absolutos. El error podría explicarse también por la insuficiente aplicación en clase de ejercicios que permiten al alumnado la práctica en su contexto del uso conceptual comentado.

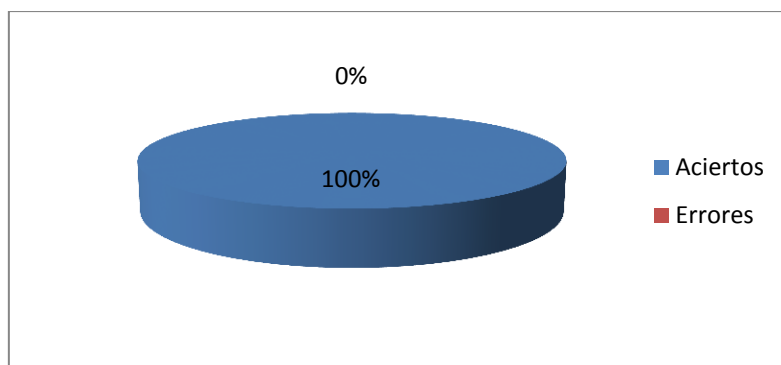
Reflejamos en el gráfico abajo los índices de aciertos y errores que conciernen al valor conceptual de finalidad de la partícula *para*:



**Gráfico nº80. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Para (valor nocional: expresar la finalidad). Prueba II. Nivel II**

Siempre en el campo de uso nocional, destacamos que en 6 ocasiones los alumnos han hecho uso conveniente de la preposición *para* expresando el punto de vista:

- *para* mí es muy mervillosa (65)
- *Para* mí la vida de mi estudiante es muy aburrida (79)
- *para* mí, el día se pasa de una manera normal (84)



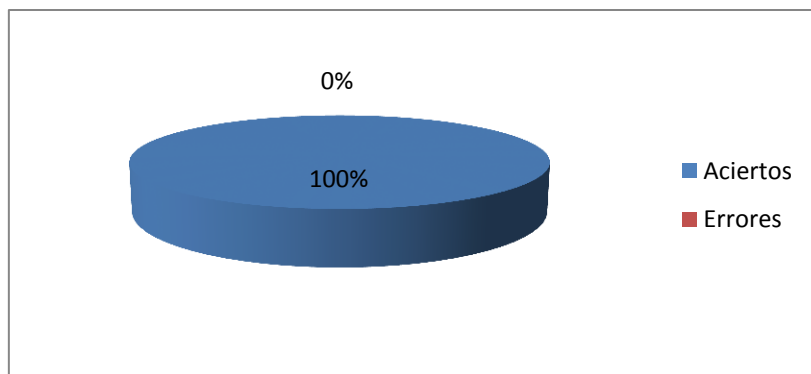
**Gráfico n°81. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Para (valor nocional: expresar el punto de vista). Prueba II. Nivel II**

\*La preposición *con*

Esa forma ha sido utilizada 316 veces sin presentar incorrecciones. Veamos los valores con los que ha aparecido:

- Con valor nocional la partícula *con* ha sido empleada 228 veces indicando la compañía:
- *Después de comer con algunos compañeros – almuerzo con mi familia* (2)
- *despues ceno con mi familia* (33)
- *voy a hacer deporte con mi amiga* (76)
- *A veces voy al mercado con mis amigas* (130)
- *después desayuno con mi familia* (149)

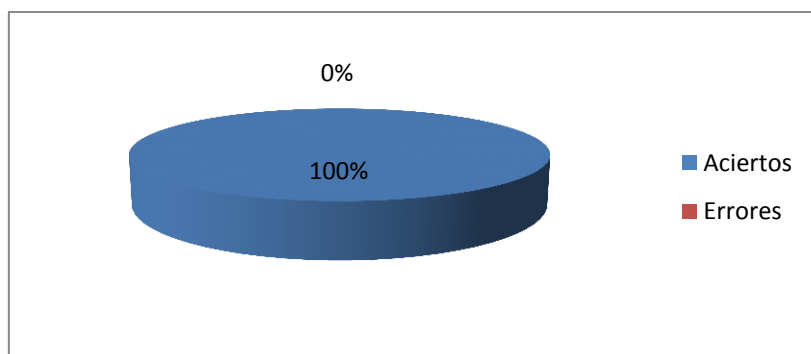
Dicho acierto podría ser el resultado de la influencia positiva conjunta de las L2 y L3 de los sujetos puesto que emplean respectivamente las formas *avec* y *with* que son homólogas de la forma *con*.



**Gráfico n°82. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Con (valor nocional: denotar la compañía). Prueba II. Nivel II**

Por otra parte, *con* ha sido usada otras 78 veces para señalar los elementos integrantes de las cosas:

- *café con leche y pan con mantequilla* (5)
- *Yo tomo un café con leche y como una tortilla con mantequilla o con chocolate* (49)
- *desayuno café con leche y pan con queso* (78)
- *desayuno un vaso de leche con cereales* (118)

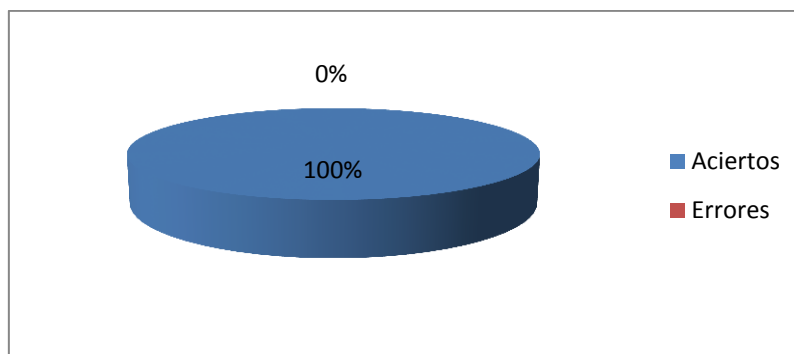


**Gráfico n°83. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Con (valor nocional: señalar los elementos integrantes de algo). Prueba II. Nivel II**

Por último, en 10 ocasiones los sujetos han puesto convenientemente *con* para expresar el medio o instrumento con que se ejecuta algo:

- *me ducho rapidamente con gel, me lavo el pelo con champú* (53)
- *me lavo la cara, las manos, los pies con jabón* (73)
- *me lavo la cara con agua y jabón* (89)

Aquí también el acierto registrado podría ser por transferencia positiva del francés y del inglés que usan *avec* y *with*, homólogas de *con*, para denotar el valor conceptual señalado.

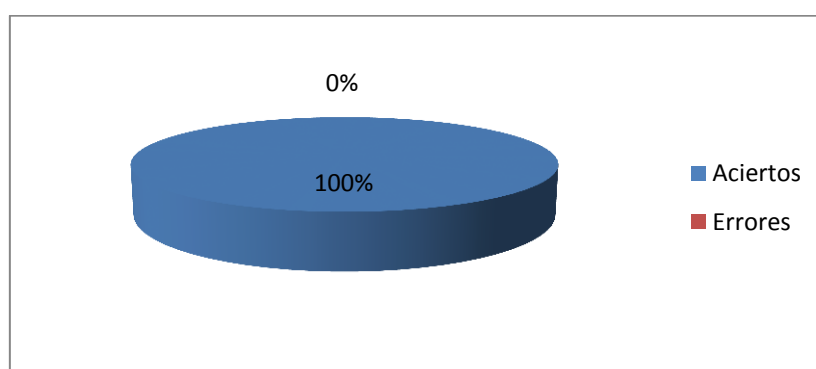


**Gráfico n°84. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Con (valor nocional: expresar el instrumento con que se ejecuta algo). Prueba II. Nivel II**

\*La preposición *en*

Está en quinta posición en términos de frecuencia de uso prepositivo en el corpus estudiado. *En* ha sido empleada 95 veces bien, mientras que en otras 5 ocasiones el alumnado la ha permutado por otras formas incorrectas. A continuación vienen reflejados los usos correctos e incorrectos que hemos identificado:

- Con valor temporal la forma *en* se ha usado 6 veces, todas correctas, para situar acontecimientos en un período de tiempo determinado:
- ***En*** la vida Hay muchas etapas (77)
- estamos ***en*** el invierno (124)
- ***En*** la vida cotidiana (127)



**Gráfico nº85. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición En  
(valor temporal: situar acontecimientos en un período de tiempo determinado).**

**Prueba II. Nivel II**

- Con valor locativo ha sido utilizada convenientemente 47 veces indicando el lugar en que ocurre algo:

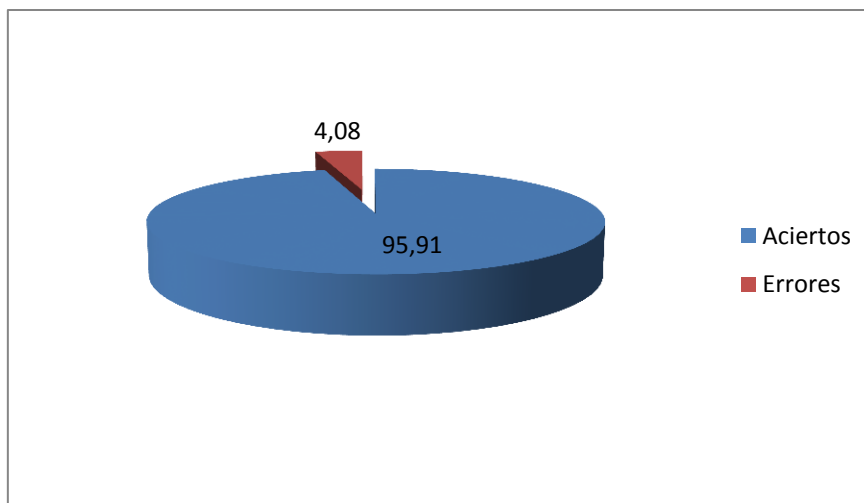
- *comer **en** el restaurante* (3)
- *como **en** la cafetería* (18)
- ***en** el cuarto de baño me llevo o, me ducho me peino y me perfumo* (33)
- *escuchando música **en** mi dormitorio* (40)
- ***En** casa, yo descanso un poco* (64)
- *voy a estudiar **en** la biblioteca* (76)
- *vamos a comprar **en** un centro comercial* (105)

Los aciertos mencionados podrían ser el resultado de la transferencia positiva del árabe dialectal tunecino y del árabe moderno ya que usan en ese caso la partícula *في* que es homóloga de la española *en*.

En contrapartida, dos veces la forma *en* ha sido permutada por la partícula inapropiada *a* para señalar el uso espacial mencionado arriba:

- *A casa, miro la tele, leo un poco* (26)
- *Después de comer con mi hermano a la casa* (97)

El error señalado podría estar provocado por influencia negativa conjunta del francés y del inglés que usan respectivamente *à* y *at*. En otras palabras, es posible que los informantes hayan trasladado las formas de su L2 y de su L3 a la lengua objeto. Esa desviación podría explicarse también por la poca o mala ejercitación en la clase tunecina del valor espacial “lugar en que pasa algo”.

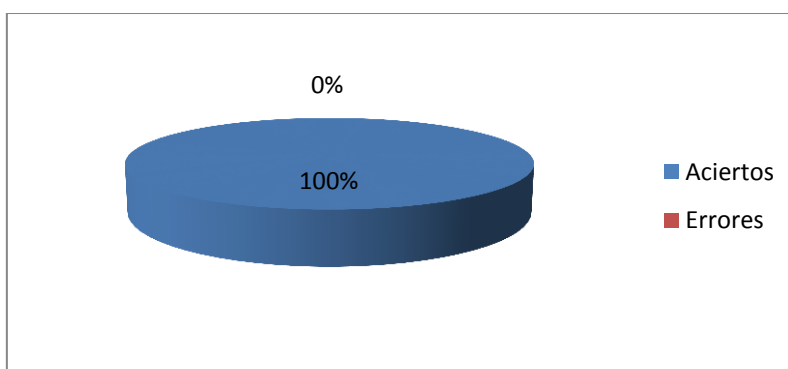


**Gráfico nº86. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición En (valor espacial: indicar el lugar en que pasa algo). Prueba II. Nivel II**

Siempre en el nivel espacial, identificamos en otras 16 ocasiones el uso conveniente de la preposición *en* denotando el lugar en que hay personas:

- *paso una hora más en la biblioteca* (3)
- *yo estoy finalmente en casa* (61)
- *estoy en casa para cenar* (76)
- *estoy en casa, descanso un poco* (89)
- *quedo en la colegio* (124)

Es probable que los alumnos hayan trasladado la forma *في/en* de sus DM y L1 a la lengua meta y el resultado son coincidencias.



**Gráfico nº87. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición En (valor espacial: señalar el lugar en que están personas). Prueba II. Nivel II**

- Con valor nocional la forma *en* ha sido empleada de modo apropiado 26 veces indicando el medio de locomoción, como ocurre en los ejemplos siguientes:

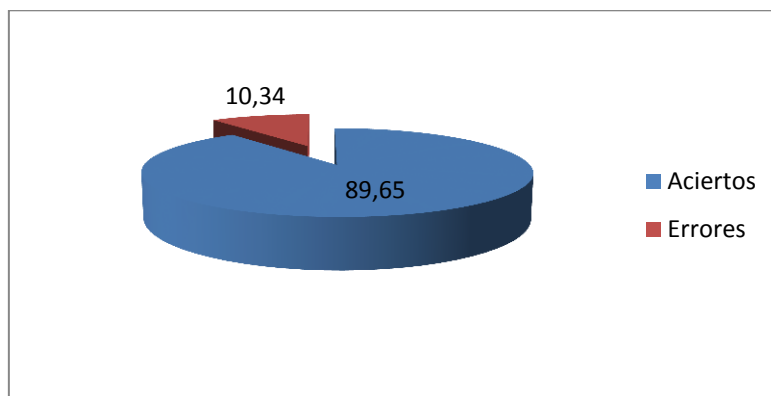
- voy al colegio ... **en** coche (3)
- vas a la escuela ... **en** autobús (5)
- voy a la escuela **en** metro (18)
- yo vuelvo a casa **en** el tren de las doce y ocho minutos (61)
- voy **en** autobus (117)

Dicho acierto podría ser el fruto de la influencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino, del árabe moderno así como de la lengua francesa que emplean respectivamente las formas *في* y *en* equivalentes de la partícula española *en*.

Sin embargo, el error se manifestó en 3 ocasiones al emplear los aprendices la partícula *para* para señalar el medio de transporte:

- volver a mi casa para autobús (12)
- vuelvo a la escuela para autobùs (119)

Esos errores de uso pueden venir motivados por el hecho de que no se han trabajado bastantes ejercicios en la clase tunecina para interiorizar eficazmente el citado valor conceptual de la partícula *en* del español.



**Gráfico n°88. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición En (valor nocional: expresar el medio de locomoción). Prueba II. Nivel II**

\*La preposición *por*

Ha sido utilizada de manera correcta 94 veces, mientras que en 18 ocasiones los aprendices examinados han errado en su uso. En efecto, de las 18 desviaciones contabilizadas 13 lo son por falsa elección y las 5 restantes son por omisión de la forma requerida *por*. Veamos cuáles han sido los empleos correctos e incorrectos que hemos identificado respecto de esta forma preposicional.



- Con valor temporal *por* ha sido utilizada convenientemente 58 veces para referirse a partes del día en que ocurre algo:

- ***Por*** la tarde, vuelvo al liceo (24)
- ***Por*** la noche, suelo ver un película en el ordenador y me acuesto (36)
- ***por*** la noche, hago mis deberes y veo algunos programas en la télé (74)
- ***Por*** la noche, yo ceno cualquier cosa (102)
- ***Por*** la noche repaso lo que he estudiado todo el día (147)

No obstante, los informantes han puesto en 10 ocasiones la partícula equivocada *en* en lugar de *por* expresando un momento del día en que pasa alguna acción:

- estudio cuatro horas en mañana – estudio también cuatro horas en la tarde (48)
- En la tarde yo voy para coger ... (121)
- en la noche, vamos con mis amigos a la discoteca (135)

El árabe coloquial tunecino así como el árabe moderno emplean la forma في /*en* para señalar el valor temporal mencionado arriba, lo cual nos lleva a pensar que el error de uso de la forma *en* podría ser la consecuencia de la interferencia conjunta de las LM y L1 de los sujetos. Es probable asimismo que la lengua inglesa sea fuente del error señalado puesto que usa en este caso la preposición *in* (+*the morning/ the afternoon/ the night*) que probablemente el alumnado la traduce al español por la partícula *en* por semejanza formal. La desviación parece pues de índole interlingüística.

También detectamos en el corpus 5 casos de omisión de *por*:

- Ø La tarde voy otra vez al instituto (34)
- para hacer mis deberes Ø la tarde - Ø la noche, yo suelo comer el cenar – yo acuesto tarde Ø la noche (101)

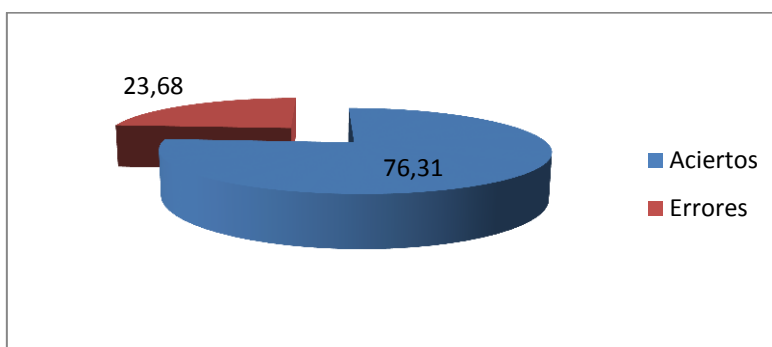
La elisión de la forma requerida *por* podría ser por influencia negativa del francés que no emplea preposición para referirse a partes del día. Esto es, otra vez el error parece interlingual.

Por otra parte, nos percatamos en la muestra de interlengua analizada de otro error que consiste en el uso en tres ocasiones de la forma *a* en vez de la *por* para señalar un momento del día:

- cada día me despierto a la mañana (51)
- a la noche, ceno con mis hermanas (67)
- A la tarde, voy a aprender curso de deporte (84)

Además de las posibles razones del error ya comentadas, es probable que el empleo equivocado de la forma *en*, de la partícula *a* junto con la omisión de la preposición

requerida, todos esos fallos podrían estar motivados por la práctica insuficiente en clase de ejercicios sobre el valor temporal señalado de *por* de la lengua meta.



**Gráfico n°89. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición *Por* (valor temporal: referirse a partes del día en que pasa algo). Prueba II. Nivel II**

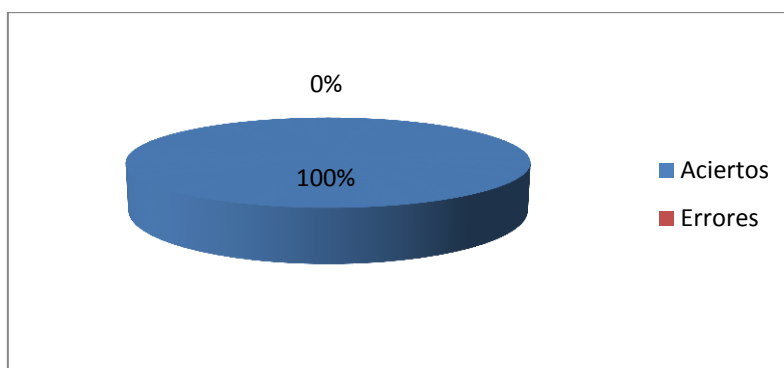
- Con valor nocional la partícula *por* ha sido empleada 36 veces para designar el instrumento con el que se realiza algo:

- navego ***por*** internet con mis amigos (33)

- chateando ***por*** internet (83) /

- siempre pido un pizza ***por*** teléfono (112)

Conviene puntualizar que no registramos en el corpus usos espaciales de la forma *por*.



**Gráfico n°90. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición *Por* (valor nocional: denotar el instrumento con el que se ejecuta algo). Prueba II. Nivel II**

\*La preposición *hasta*

*Hasta* ocupa el séptimo rango entre las formas prepositivas más utilizadas por el alumnado tunecino de la Secundaria de segundo nivel de español. Ha sido utilizada adecuadamente en 56 ocasiones mientras que en un solo caso el alumnado la ha cambiado por otra partícula inapropiada. Reflejamos en lo que sigue los usos correctos y erróneos encontrados en el corpus:

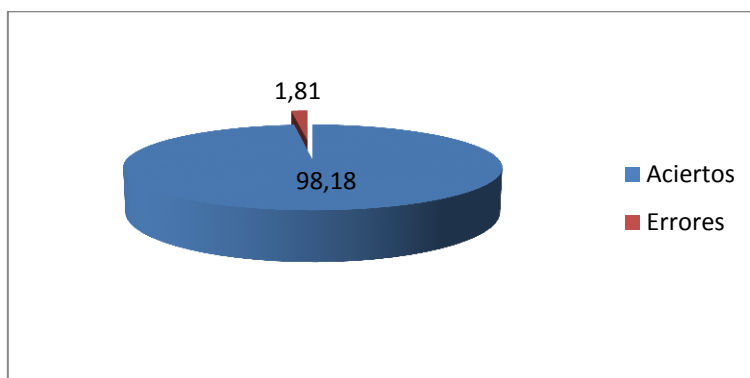
- Con valor temporal *hasta* se ha empleado 54 veces para indicar el límite temporal de una acción:

- *ver la tele hasta dormir* (8)
- *para estar allí hasta las seis* (40)
- *estudiar hasta la mediodía* (80)
- *Veo el tele hasta las diez de la noche* (103)
- *para estar allí hasta las seis de la tarde* (107)

Dicho acierto podría ser el resultado de la transferencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino, del árabe moderno, del francés y del inglés dado que usan las formas *حتى*, *jusque* y *until* que son homólogas de la española *hasta*.

No obstante, identificamos un solo caso de cambio de *hasta* por la partícula inapropiada *a* indicando la acepción temporal ya comentada:

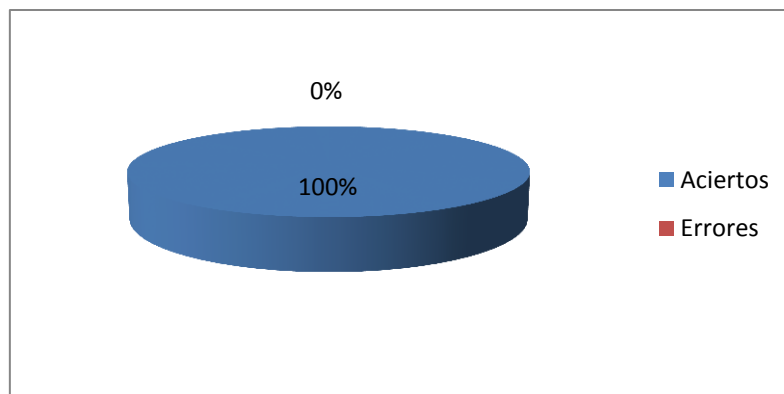
- *A las ocho en punto, llego al liceo y asisto a las clases a mediodía* (60)



**Gráfico nº91. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Hasta (valor temporal: indicar el límite temporal de una acción). Prueba II. Nivel II**

- Con valor espacial *hasta* se ha empleado en dos ocasiones para denotar el límite en el espacio:

- *yo voy a pie hasta la estación de trenes* (61)
- *camino hasta la escuela* (69)



**Gráfico n°92. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Hasta (valor espacial: indicar el límite en el espacio). Prueba II. Nivel II**

No identificamos en la muestra analizada valores de índole conceptual de la preposición *hasta*.

\*Las preposiciones correlativas *desde ... hasta*

Han sido empleadas exclusivamente con valor temporal. Puntualizamos que las formas *desde* y *hasta* se han usado correctamente 23 veces para expresar el momento en que comienza y se termina una acción determinada:

- voy a la escuela ... **desde** las ocho **hasta** la una y media (11)
- tenemos clases cada mañana **desde** las ocho **hasta** las doce - Por la tarde estudio **desde** las dos **hasta** las seis (33)
- también tengo clase **desde** la una y media **hasta** las cinco y media (79)
- estudio dos horas de Civilización **desde** las ocho **hasta** las diez de mañana (124)
- Las clases de la tarde duran cuatro horas **desde** la una y media **hasta** las cinco y media (146)

No obstante, en otras 12 ocasiones los sujetos han cambiado las formas requeridas *desde* y *hasta* por *de* y *a*:

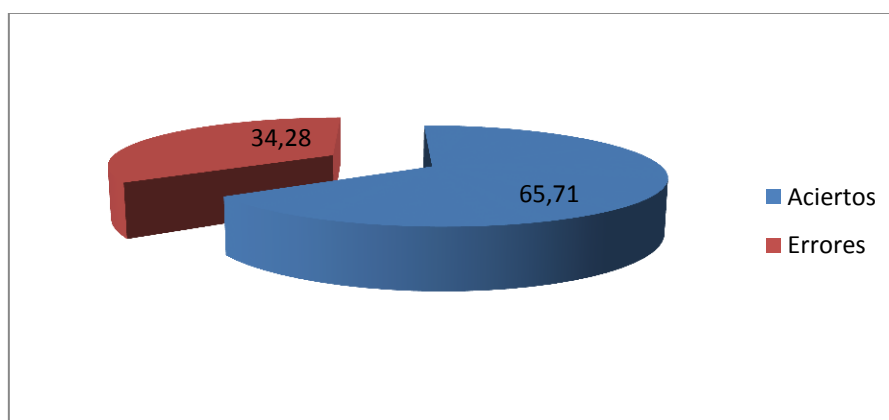
- las clases empiezan de las ocho y media de la mañana a las doce y media de la tarde (43)
- Generalmente, estudio de las ocho en punto de la mañana a mediodía (63)

Como vimos en el análisis contrastivo llevado a cabo, el árabe moderno y el francés utilizan la forma من /de para expresar el momento en el que comienza un suceso en correlación con إلى /a que señala el final temporal del mismo, lo que quizá explicaría la elección errónea de dichas preposiciones en lugar de las partículas adecuadas *desde* y *hasta*. Por lo tanto, es probable que el error mencionado sea interlingüístico por influencia conjunta de las L1 y L2 de los aprendices tunecinos.

Podría tratarse asimismo de una desviación de carácter intralingual por falsa generalización de las citadas formas correlativas *de* y *a*, que también denotan el inicio y final de un suceso en el español, en un contexto en que resultan inadecuadas.

Es posible también adjudicar el error de uso de las formas *de* y *a* a la insuficiente aplicación en clase de actividades sobre el valor temporal citado que denotan *desde* y *hasta*.

En lo que sigue, vienen reflejados los índices de aciertos y errores que conciernen al significado temporal ya comentado de las formas *desde* y *hasta*.



**Gráfico nº93. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de las preposiciones correlativas Desde ... Hasta (valor temporal: indicar el momento en que comienza y se termina una acción). Prueba II. Nivel II**

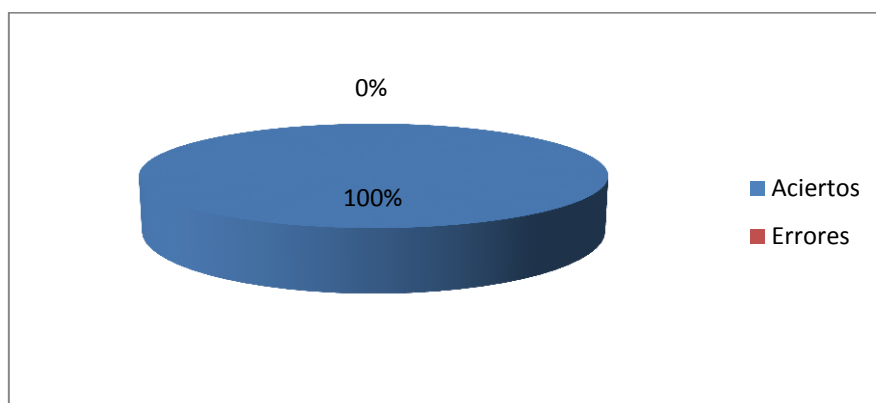
\*La preposición *hacia*

Ha sido utilizada solamente 8 veces sin presentar desviaciones. Veamos los valores con los que ha aparecido:

- Con valor temporal la partícula *hacia* ha sido empleada por el alumnado en 5 ocasiones para situar acciones en un tiempo aproximado:
- *después vuelvo a casa **hacia** las siete de la tarde* (27)
- *vamos a la biblioteca ... **hacia** las 4 de la tarde* (75)
- *llego **hacia** las ocho menos dos m* (83)
- *quedo en la colegio **hacia** las cuatro* (124)
- ***hacia** media noche me acuesto porque mañana me levanto temprano* (147)

Dicho acierto podría ser el fruto de la influencia positiva de la lengua francesa, L2 de los sujetos, dado que emplea la forma *vers* que es equivalente de la forma española *hacia* para denotar la acepción temporal señalada. La lengua árabe, como se ha venido

reflejando en el cotejo realizado en el capítulo 3, no usa preposición, sino que emplea *نحو* o *el adverbio ظرف*.



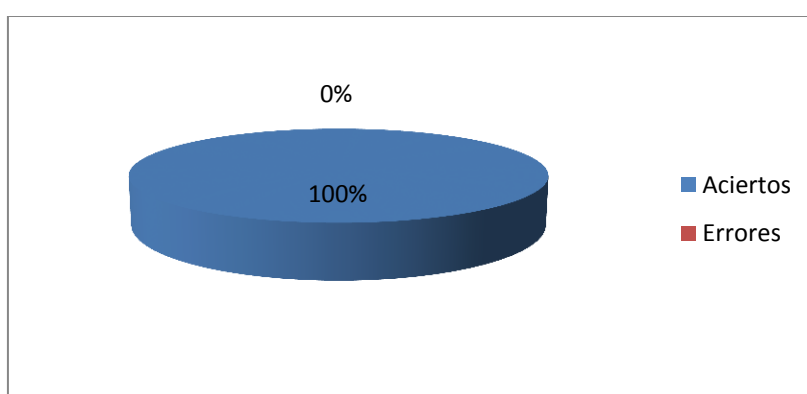
**Gráfico n°94. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Hacia (valor temporal: situar acciones en un tiempo aproximado). Prueba II. Nivel II**

- Con valor espacial *hacia* ha sido usada 3 veces para designar la dirección de un movimiento:

- *salgo del instituto hacia el restaurante* (44)

- *me dirijo hacia el instituto* (106)

Es posible que dicho uso acertado sea el resultado de la transferencia positiva de la L2 por supuesto si el alumnado se ha apoyado en el sistema preposicional del francés trasladando su forma *vers/hacia* a la lengua objeto.



**Gráfico n°95. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Hacia (valor espacial: designar la dirección de un movimiento). Prueba II. Nivel II**

\*La preposición *sobre*

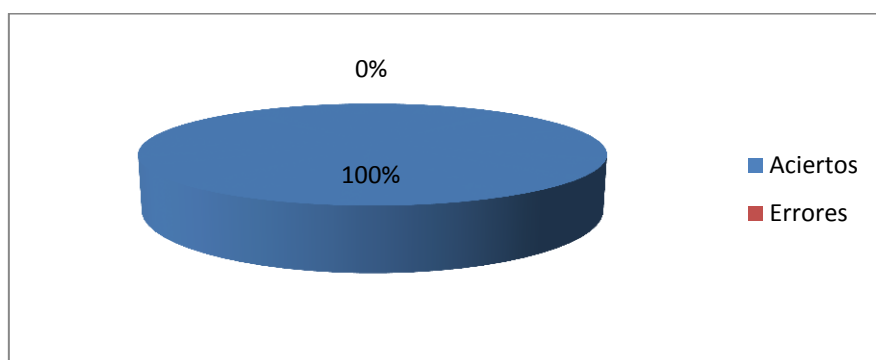
Esa forma ha sido utilizada correctamente en 4 ocasiones sin detectar errores.

Reflejamos a continuación los significados con los que ha aparecido:

- Con valor temporal *sobre* ha sido empleada 2 veces para situar una acción en un tiempo aproximado:

- *me levanto pronto **sobre** las siete de la mañana* (9)

- *Por la tarde, **sobre** las siete vamos de tapas* (108)

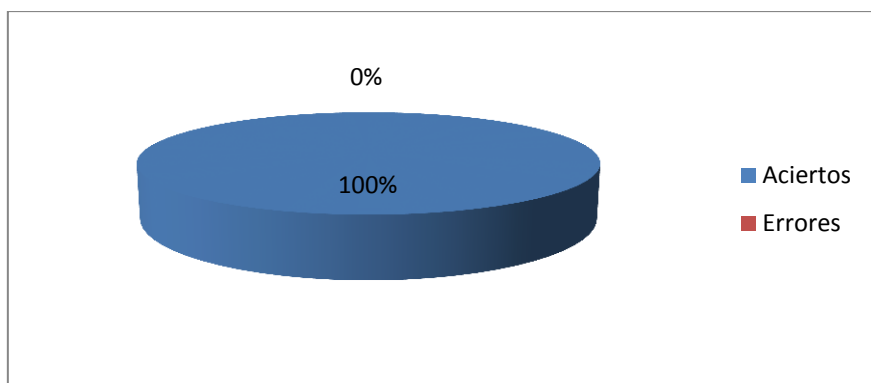


**Gráfico n°96. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Sobre (valor temporal: situar acciones en un tiempo aproximativo). Prueba II. Nivel II**

- Con valor espacial la partícula *sobre* se ha empleado en un solo caso para denotar la localización de personas en una parte superior:

- *descanso un poco **sobre** el sillón del salón* (83)

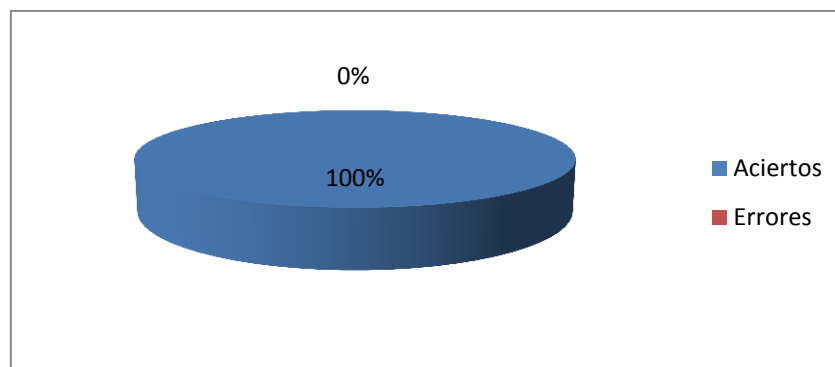
El acierto registrado podría explicarse por la influencia positiva conjunta del árabe moderno y del francés que usan على y *sur*, equivalentes de *sobre*, para señalar el citado significado locativo de la lengua meta.



**Gráfico n°97. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Sobre (valor espacial: localizar personas en una parte superior). Prueba II. Nivel II**

- Con valor nocional *sobre* se ha utilizado una sola vez para anunciar el tema del que se trata:

- leer algunas libros *sobre* la civilización española (75)



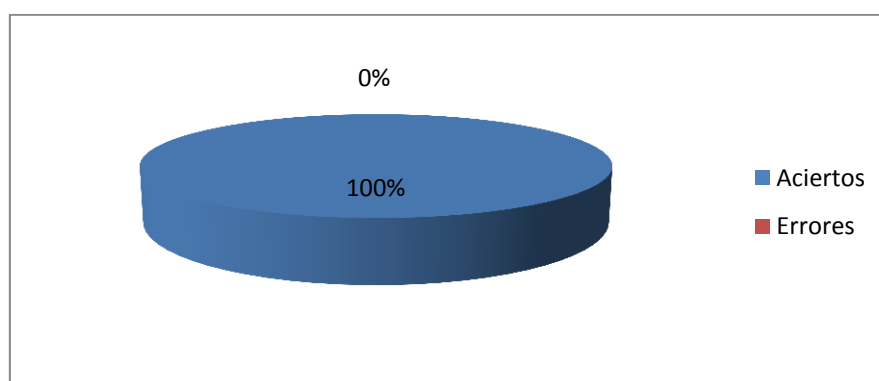
**Gráfico n°98. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Sobre (valor nocional: anunciar el tema del que se trata). Prueba II. Nivel II**

\*La preposición *desde*

Ha sido utilizada, adecuadamente, una sola vez para indicar el momento en que comienza una acción:

- Estoy *Desde* hora<sup>380</sup> en el autubús (44)

Este uso acertado de *desde* podría ser el resultado de la transferencia positiva conjunta de las L1 y L2 del alumnado tunecino que emplean respectivamente las formas *منذ* y *depuis*, equivalentes de la partícula española *desde*, para expresar el valor temporal mencionado.



**Gráfico n°99. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición Desde (valor temporal: indicar el momento en que comienza una acción). Prueba II. Nivel II**

<sup>380</sup> El empleo de la forma *desde* es correcto aunque falta en el enunciado “*hace una hora*”.

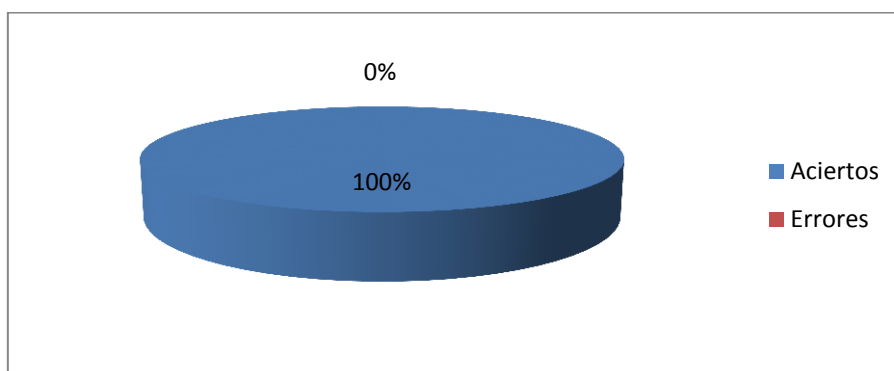


\*La preposición *entre*

Igual que *desde*, la forma *entre* ha sido empleada convenientemente una sola vez con valor temporal. Pero esa última señala el tiempo aproximado de una acción:

- ***Entre*** las doce y la una, yo descanso y voy a comer (126)

Ese acierto podría ser el fruto de la coincidencia francés-español dado que la L2 usa también la citada forma *entre* para expresar la aproximación temporal.



**Gráfico n°100. Estudio porcentual de la frecuencia de uso de la preposición *Entre* (valor temporal: señalar el tiempo aproximado de una acción). Prueba II. Nivel II**

\*Otras preposiciones fuera del corpus: la preposición *durante*

Es la única partícula que detectamos fuera de las 11 formas objeto de toda nuestra investigación. Ha sido empleada 5 veces con valor temporal sin presentar incorrecciones expresando la duración:

- ***Durante*** un día laborable, me levanto siempre a las siete (64)

- chateo con mis amigos por internet ***durante*** dos horas (68)

- camino hasta la escuela ***durante*** veinte minutos (69)

- ***durante*** la noche ceno con mi familia, veo la tele, leo un poco y hago mis deberes (73)

- ***Durante*** la semana, es lo mismo todos los días, es la rutina (94)

#### 4.4.2.2.1. Valoración de los datos

Analizando minuciosamente nuestro corpus de 158 redacciones libres sobre el tema “Cómo pasas un día normal de estudiante” que trabajaron aprendices tunecinos de nivel A2 de español, nos hemos encontrado, por un lado, con una importante presencia o frecuencia de uso de las preposiciones por composición (una media de 13 a 15) y, por otro lado, nos encontramos con muchos más aciertos (2270) de lo que esperábamos. Pensábamos que, puesto que los sujetos tienen un nivel elemental, iban a cometer más errores que aciertos. Los resultados han revelado lo contrario, esto es, los errores son muy escasos (60)<sup>381</sup> y observamos un descenso radical de los mismos en comparación con lo registrado en la prueba I de rellenar espacios en blanco<sup>382</sup> que elaboraron los mismos informantes de segundo curso de español en la Secundaria tunecina.

Conviene destacar que los usos acertados más recurrentes en el corpus se aglutinaron en las preposiciones más usadas por los sujetos sometidos a estudio: *a, de, para, con, en y por*. Asimismo, muchos usos acertados con número de apariciones más bajo en la muestra de interlengua se concentraron en las formas preposicionales menos empleadas por los alumnos: *hasta, hacia, sobre* y muchísimo menos en *desde y entre*.

Puesto que apenas detectamos errores en el corpus, la primacía del acierto exige establecer una jerarquía de los usos preposicionales convenientemente usados por los sujetos que va en orden decreciente, o sea, de más a menos frecuente y que viene reflejada a continuación:

El uso preposicional acertado más extendido o con número de apariciones más elevado en la muestra de interlengua colectiva analizada lo marca el valor temporal de la forma *a* para indicar la hora (581 apariciones).

La acepción que ocupa el segundo rango en la escala de correcciones es de índole temporal de la partícula *de* que sitúa acciones en un período de tiempo determinado (375 apariciones), seguida por los valores conceptuales de finalidad y de compañía que denotan respectivamente *para y con*.

Siempre basados en el criterio de más a menos recurrente, identificamos asimismo los siguientes valores correctos de que los discentes han hecho uso en menor proporción con respecto a los mencionados hasta ahora (de entre 196 a 47 apariciones):

---

<sup>381</sup> Así pues, el porcentaje total de usos preposicionales acertados es de 97,42% mientras que el índice total de errores registrado en la prueba de redacción es de 2,57%.

<sup>382</sup> Apartado 4.4.2.1.

- La partícula *a* que señala el lugar a donde se va.
- La forma *de* para introducir el complemento del nombre.
- *Con* que señala los elementos integrantes de las cosas.
- La preposición *por* para referirse a partes del día en que pasa algo.
- *Hasta* que indica el límite temporal de una acción.
- *En* que señala el lugar en que ocurre algo.

Cabe apuntar que el número de aciertos más bajo, de menos de 40 apariciones en el corpus, atañe a los significados preposicionales siguientes:

- La preposición *por* que designa el instrumento con el que se realiza algo.
- *En* para indicar el medio de locomoción.
- La forma *de* que denota el contenido de las cosas así como las partículas correlativas *desde* y *hasta* que señalan el inicio y final temporal de una acción han sido empleadas equitativamente por el alumnado en 23 ocasiones.
- *En* para señalar el lugar en el que hay las personas.
- La preposición *con* que expresa el medio con que se ejecuta algo.

Los puestos finales en la jerarquía de usos acertados los ocupan los valores que han sido usados en 7 ocasiones y menos:

- La forma *de* con valor partitivo.
- *Para* que expresa el punto de vista y la partícula *en* para situar acontecimientos en un período de tiempo determinado.
- *A* que designa el instrumento con que se hace algo y la forma *hacia* para situar acciones en un tiempo aproximado con 4 apariciones cada una.
- *Hacia* que señala la dirección de un movimiento.

El penúltimo rango en la jerarquía lo ocupan a la vez las formas *hasta* que expresa el límite en el espacio y *sobre* que sitúa acciones en un tiempo aproximado y, en la última posición están los siguientes usos preposicionales con una sola aparición en el corpus:

- *A* que introduce el complemento indirecto.
- La forma *de* que indica la duración y la materia.
- *Para* que señala el límite de un plazo así como la dirección de un movimiento.
- *Sobre* para denotar la localización de personas en una parte superior.

Y las formas *desde* y *entre*, usadas también una sola vez, expresando respectivamente el momento en que comienza una acción y el tiempo aproximado de una acción.

El número bajo de apariciones u ocurrencias de esas últimas formas se debe quizá al propio tema tratado o a la dificultad para el alumno en usarlas.

De lo expuesto hasta ahora se desprende que los usos prepositivos correctos identificados en las composiciones de los alumnos abarcan los campos de uso temporal, locativo, nocional y funcional variando por supuesto de una preposición a otra. En efecto, los sujetos solo han hecho uso de la forma *a* de entre las once de nuestro corpus para expresar acepciones de índole dimensional (temporal y espacial), conceptual y estructural.

Por otro lado, se han empleado las preposiciones *para*, *en* y *sobre* para denotar acepciones temporales, espaciales y nocionales mientras que la partícula *de* ha servido al alumnado para denotar significados apropiados de tipo temporal, nocional y funcional.

Los usos acertados de *hasta*, *hacia* y *por*, en cambio, abarcan tan solo dos campos de uso de la dimensión léxica del discurso, temporal y locativo para las dos primeras preposiciones y temporal y nocional para la última.

Por último, están *desde*, *entre* y las formas correlativas *desde/hasta* con valores acertados exclusivamente de tipo temporal mientras que los usos de la forma *con* registrados en el corpus conciernen tan solo al campo conceptual del discurso.

Otra conclusión relevante a que llegamos a raíz del análisis de la prueba de redacciones es que los usos prepositivos de tipo temporal y nocional son equitativamente los más llamados a acierto ya que identificamos en el corpus doce usos de los mismos frente a siete valores correctos espaciales y tan solo dos correcciones de índole funcional.

Otra constatación de mayor importancia que nos ha revelado el análisis de los usos prepositivos correctos de los aprendices del español es que pueden ser el fruto de:

- La transferencia positiva del árabe moderno, como observamos en el uso acertado de la forma *de* que expresa la materia que ha puesto el aprendiz quizá debido a que su primera lengua también usa dicha partícula.

Registramos en el corpus analizado dos empleos prepositivos correctos que podrían ser el resultado de la influencia del árabe culto y que pertenecen a los campos de uso nocional y espacial.

- La transferencia positiva de la lengua francesa, como es el caso de la preposición *de* para situar acciones en un período de tiempo determinado que han escogido los informantes contando quizá con el sistema prepositivo de su segunda lengua.

Detectamos en la muestra de interlengua examinada diez usos acertados de la tipología ya comentada, entre ellos tres son de índole conceptual, cuatro temporales y tres de carácter funcional.

- La transferencia positiva conjunta del árabe moderno y del francés, tenemos como ejemplo la partícula *a* seleccionada por los discentes tunecinos para señalar el lugar a donde se va posiblemente por influencia de sus L1 y L2 que emplean esa misma forma. Identificamos cinco casos de influencia positiva de las primera y segunda lenguas, entre ellos dos correcciones de tipo espacial, otras dos temporales y un solo valor nocional.

- La transferencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe culto, es el caso de la forma *en* que han puesto los sujetos sometidos a estudio para indicar el lugar en que ocurre algo probablemente por apegarse a los hábitos de sus LM y L1.

El tipo de uso acertado señalado se da en dos ocasiones en la prueba de redacción libre atañendo al campo de uso locativo.

- La transferencia positiva conjunta del francés y del inglés, es el ejemplo de la preposición española *a* correctamente elegida por los informantes tunecinos para indicar la hora exacta de un suceso quizá por calcar esos últimos las formas de sus L2 y L3 que coinciden con la forma extranjera.

Registramos en el corpus cuatro valores correctos de la tipología señalada, uno temporal y los tres restantes son nocionales.

- La transferencia conjunta del árabe dialectal, del árabe moderno y del francés, como es el caso de la partícula *en* empleada correctamente por los alumnos tunecinos para indicar el medio de locomoción posiblemente por contar con sus LM, L1 y L2 previamente aprendidas.

El ejemplo citado es el único identificado en el corpus y, como se ha venido comentando, concierne al campo de uso nocional.

Asimismo, los alumnos aciertan en el empleo de las formas de la lengua meta cuando se da la coincidencia árabe dialectal tunecino, árabe moderno, francés e inglés. Tenemos como ejemplo la forma *hasta* que ha sido empleada convenientemente por los sujetos de la Secundaria tunecina indicando el límite temporal de una acción probablemente por recurrir esos últimos a los inventarios prepositivos de sus LM, L1, L2 y L3 anteriormente adquiridos.

Detectamos en la muestra estudiada dos valores correctos de la tipología señalada, uno temporal y otro espacial.

Conviene añadir, por último, que los alumnos tunecinos de nivel elemental de español han empleado correctamente tres usos prepositivos propios de la lengua meta (dos temporales y uno nocional), es decir, sin coincidir con idiomas ya aprendidos. Citamos el ejemplo de la forma *por* que ha sido usada convenientemente por los informantes para referirse a partes del día en que pasa algo aunque no se utiliza en sus L1, L2 o en otro registro lingüístico previamente conocido.

En lo que se refiere a las producciones desviadas de los aprendientes tunecinos en la lengua meta, hay que destacar que de las 12 formas de que han hecho uso en sus composiciones escritas (*a, con, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, sobre y durante*) solo registramos errores en *a, en, hasta, para, por* y en las partículas correlativas *desde...hasta* mientras que hay solo correcciones en todas las preposiciones restantes. Por lo tanto, no todas las formas encontradas en el corpus plantean dificultades al alumnado tunecino. Es necesario precisar asimismo, como anticipábamos ya al inicio de ese apartado, que el análisis ha revelado que los errores de uso preposicionales registrados en el corpus son pocos o escasos y, por otro lado, como vendrá reflejado a continuación, la ocurrencia o frecuencia de los mismos es mínima y casi insignificante con respecto al número alto de los sujetos puestos a prueba: 158.

En lo que sigue, vamos exponiendo, preposición por preposición, los datos obtenidos del análisis de la prueba II llevado a cabo:

Preposición *a*:

Los errores de uso de la forma *a* encontrados en el corpus son de índole temporal (1) y locativa (1).

En efecto los sujetos sometidos a prueba se equivocan principalmente en seleccionar la forma *a* para indicar la hora precisa de un acontecimiento. Ese error se produce en trece ocasiones por elección incorrecta de las partículas inconvenientes *en, desde y durante* mientras que registramos un solo caso de omisión de la citada forma requerida.

En cambio, el fallo menos frecuente ha sido el empleo en siete ocasiones de la forma *en* en lugar de la *a* para señalar el lugar a donde se va.

Preposición *en*:

Registramos dos errores de uso de la forma *en* que abarcan los campos de uso espacial y nocional. En efecto, el valor conceptual de la preposición *en* “señalar el medio de

locomoción” es el que ocasiona más problemas a los sujetos produciéndose en tres ocasiones; mientras que se yerra menos, dos veces, en seleccionar *en* para denotar el lugar en que ocurre algo.

Hay que puntualizar que las equivocaciones de empleo de la forma *en* mencionadas se producen por elección errónea.

#### Preposiciones correlativas *desde...hasta*

Contabilizamos en la prueba II un único error de carácter temporal de la correlación *desde...hasta* que consiste en poner los informantes inconvenientemente *de...a* en doce ocasiones para señalar el momento en que comienza y se termina una acción determinada.

#### Preposición *hasta*

Detectamos en la muestra de interlengua en un caso único un solo error de *hasta* que pertenece al campo de uso temporal. Se trata de la falsa elección de la forma *a* en vez de *hasta* para indicar el límite temporal de una acción.

#### Preposición *para*

Aquí también contabilizamos una única equivocación de empleo de la preposición *para* pero es de índole conceptual. En efecto, dicha forma ha sido sustituida en tres ocasiones por la partícula inapropiada *por* para expresar la finalidad.

#### Preposición *por*

Encontramos en las producciones escritas un solo error de uso de *por* de carácter temporal. Precisamos que los alumnos yerran en 18 ocasiones optando por la elisión de la preposición requerida y por las formas *en* y *a* en lugar de *por* para referirse a momentos del día en que pasa alguna acción.

De lo expuesto hasta ahora constatamos, en término de frecuencia de aparición del error, que la preposición *a* es en la que registramos el mayor número de veces (21) en que yerran los sujetos de manera general, mientras que el error que afecta a la forma *por* ocupa el segundo puesto con 18 apariciones seguido por las partículas correlativas *desde/hasta* con una desviación de carácter temporal registrada 12 veces.

Por otro lado están las formas *en*, *para* y *hasta* con errores de uso menos frecuentes en el corpus analizado con, respectivamente, 5 y 3 apariciones y una sola ocurrencia para el uso temporal desviado de *hasta*.

Otra conclusión importante a que llegamos a raíz del análisis es el hecho de que los errores de uso preposicionales detectados en la muestra de interlengua son de índole temporal, espacial y conceptual sin registrar desviaciones que pertenecen al campo funcional. En ese contexto, puntualizamos que los valores temporales son los más llamados a error.

Fijándonos en la tipología de las desviaciones encontradas y la frecuencia de las mismas, salta a la vista que se producen en su mayoría por falsa elección seguida por la omisión de la preposición apropiada sin encontrar errores generados por adición preposicional.

Establecemos a continuación en la siguiente tabla una escala de dificultades que recoge de más a menos frecuente todos los errores de usos preposicionales identificados en la actividad II de composición escrita:

Usos prepositivos	Número de ocurrencias erradas
Por: Momento del día en que pasa algo/ VT <sup>383</sup>	18 ocurrencias
A: Hora exacta de un suceso/ VT	14 ocurrencias
Desde...Hasta: Inicio y final temporal de alguna acción/ VT	12 ocurrencias
A: Lugar a donde se va/ VE <sup>384</sup>	7 ocurrencias
Para: Finalidad/ VN <sup>385</sup>	3 ocurrencias
En: Medio de transporte/ VN	3 ocurrencias
En: Lugar en que ocurre algo/ VE	2 ocurrencias
Hasta: Límite temporal de una acción/ VT	1 ocurrencia

**Tabla n°72. Escala de las dificultades de uso preposicional a base del análisis de la Prueba II (de producción escrita) elaborada por alumnos tunecinos de segundo nivel de ELE en la Secundaria**

<sup>383</sup> Nos referimos con esa sigla a Valor Temporal.

<sup>384</sup> VE es Valor Espacial.

<sup>385</sup> Es una referencia a Valor Nocional.



Como lo indica la tabla, el error de uso preposicional más frecuente en la interlengua colectiva de aprendices tunecinos de nivel A2 de español lo marca el valor temporal de la partícula *por* para hacer referencia a momentos del día en que pasa algo.

La segunda área de dificultad en la jerarquía establecida concierne al significado temporal de la forma *a* para indicar la hora precisa de una acción.

El tercer error extendido en el corpus de datos afecta al uso temporal de las formas correlativas *desde* y *hasta* para designar el comienzo y final temporal de una acción determinada. Por otra parte, el valor preposicional que ocupa la cuarta posición en causar problemas a los sujetos es de orden locativo que expresa la *a* “lugar a donde se va”, seguido por los respectivos valores nocionales de las formas *en* y *para* “indicar el medio de transporte” y “la finalidad”.

La penúltima posición en la escala de dificultades la ocupa el valor locativo de la preposición *en* “indicar el lugar en que ocurre algo” y, en el último rango está el error de uso de la partícula *hasta* para indicar el límite temporal de una acción con una sola ocurrencia.

Por tanto los errores en los valores temporales son más comunes.

Otra conclusión a la que llegamos a partir del examen de los usos preposicionales en la prueba II es que las desviaciones encontradas en las composiciones escritas de los alumnos son de distinta tipología y pueden producirse por varios factores:

*\*Errores interlingüísticos*

- Producto de la interferencia del francés, tenemos como ejemplo la omisión en cinco ocasiones de la partícula *por* para referirse a partes del día en que sucede una acción debido quizá a que la segunda lengua del alumnado tunecino no usa preposición para indicar el valor temporal mencionado.

Identificamos solamente ese caso de transferencia negativa de la L2 y, como acabamos de comentar, es por elisión.

- Producto de la interferencia conjunta del francés y del inglés, el único caso registrado es de elección falsa de la preposición *a* en lugar de la forma requerida *en* para indicar el lugar en que sucede algo probablemente porque las L2 y L3 del alumnado tunecino usan esa primera forma para expresar el significado locativo señalado.

- Producto de la triple interferencia del árabe dialectal tunecino, del árabe moderno y del inglés, como observamos en el uso erróneo de la preposición *en* en vez de *por* para

expresar un momento del día en que pasa alguna acción. Es el único caso identificado de posible influencia negativa de las LM, L1 y L3 de los sujetos analizados.

*\*Errores intralingüísticos*

- Producto de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera. Es el caso de la elección errónea de la forma *por* en lugar de *para* para expresar la finalidad, el único registrado en la muestra de interlengua, posiblemente por influencia del mecanismo intralingual arriba citado.

*\*Errores combinados a la vez interlinguales e intralinguales*

- Producto de la interferencia conjunta del árabe moderno y del francés y de la falsa generalización de reglas aprendidas en un contexto inadecuado. Como observamos en el uso desviado de las formas *de* y *a* en vez de las partículas correlativas apropiadas *desde* y *hasta* para expresar el momento en que comienza y se termina una acción.

En efecto, identificamos en la prueba II ese único caso comentado en que se da la tipología de desviación combinada señalada.

Además de las causas lingüísticas citadas interlinguales e intralinguales (la interferencia de las lenguas previamente aprendidas por los alumnos, la falsa generalización...) que podrían originar el error preposicional es también de suma relevancia el tipo de instrucción recibida en el aula tunecina de español. En efecto, vimos a lo largo del análisis efectuado que todas las desviaciones encontradas en la muestra de interlengua podrían ser el producto de una mala ejercitación en clase, es decir, es posible que no se trabajen bastantes actividades en clase para practicar los aprendices los usos prepositivos de la lengua meta, lo cual induce a error.

A raíz de los datos presentados, nos permitimos afirmar que, igual que en los corpus anteriormente analizados, los errores de uso preposicionales detectados en la actividad de libre composición son poligenéticos puesto que no hay una fuente única que los produce.

Por otro lado, es importante resaltar que encontramos en las redacciones de los sujetos errores ortográficos de adición indebida de un acento en la preposición *a* del español. Probablemente son consecuencia de la influencia de la acentuación gráfica del francés.

Hay que destacar que los alumnos tunecinos no solo ponen la tilde en la preposición *a*, también la incorporan en otras palabras que no la llevan:

- *las sieté* (19)

- *Cadá día* (115)

Registramos asimismo en el corpus errores de contracción entre la preposición *a* y el artículo definido masculino singular *el* y un único error de contracción entre la preposición *de* y el artículo *el*. Se trata de errores gráficos posiblemente provocados por interferencia del árabe moderno.

Examinando minuciosamente los textos de los aprendices, observamos que, más allá del uso preposicional, los alumnos tienen siempre presentes en su inconsciente las lenguas aprendidas antes del español, y ello viene reflejado en su empleo de otras categorías de palabras en que hay calco de la grafía francesa y anglosajona:

- class (1) / scool (2) / Las classes (6) / practicar el sport – el teatro – famille (19) / las ocho menos cuarto (20) / lyceo (23-39-55) / à las nueve de la noche (25) / connecto a internet (30) / mis classes- regreso a casa (50) / differente - Personalmente (51) / assisto (95) / outra vez (103) / patates (106) / passent los días (130) / difficulty (134) / coche familial (145) / fútbol (150).

Todo esto demuestra que los sujetos tunecinos están en una fase elemental, inestable y precaria del proceso de aprendizaje de la lengua objeto y todavía no consiguen superar por completo los hábitos ya adquiridos de anteriores registros lingüísticos.

La escasez del error y la prevalencia del acierto observados nos llevan a deducir que en esa actividad de producción espontánea y libre el empleo de las preposiciones del español no plantea grandes problemas a los alumnos tunecinos que, como vimos a lo largo del análisis, emplean una variedad de usos prepositivos en su mayoría apropiados, por lo que son conscientes de la polivalencia léxica y funcional con que se caracteriza la preposición.

Contrariamente a lo visto en el ejercicio anterior de rellenar huecos, en este tipo de prueba los discentes de la Secundaria tunecina de nivel A2 de español controlan sus producciones y se podría hablar de una falta de riesgo por su parte, esto es, casi se puede ir confirmando que el acierto en el uso escogido casi está asegurado.

En efecto, el análisis realizado ha permitido ver que cierta tipología de actividades menos dirigidas, en las que el alumno utiliza la lengua de manera más consciente y

reflexiva, como es la redacción de textos, permite que ese último controle más sus producciones, cometa menos errores y por tanto avance en su adquisición de la lengua<sup>386</sup>. Así pues, “el tipo de prueba” al que está sometido el alumnado, es una variable que condiciona la producción del acierto y del error preposicionales en el aula tunecina de español.

A esas observaciones, sumamos que los alumnos han hecho uso de las 11 formas *a, con, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por y sobre* -corpus de preposiciones base de toda nuestra investigación- mientras que los empleos referentes a otras formas fuera del corpus citado son muy poco cuantiosos al sumar, son solo 5 casos que conciernen a la partícula *durante*. Esos datos confirmarían quizá que los criterios que adoptamos en nuestra selección del corpus de preposiciones están acertados<sup>387</sup>.

En efecto, el análisis de las redacciones nos proporcionó una lista o un corpus de preposiciones basado en el criterio de Frecuencia de uso o de aparición de esas partículas en la lengua escrita de alumnos tunecinos de nivel A2 de ELE y, por tanto, de aquí en adelante tenemos un corpus para el aula tunecina y porqué no para otras aulas de ELE de países árabes con características lingüísticas similares a la tunecina, como la argelina o la marroquí porque vimos en 3.2.1.2. que no existen estudios que se ocupan por fijar el corpus de preposiciones específico para niveles iniciales de ELE.

Es decir, el corpus de preposiciones obtenido de la prueba de redacciones podría ser una referencia para futuros trabajos de investigación interesados por el uso de las preposiciones en el aula tunecina o en otras aulas árabes de nivel elemental A2 de español.

---

<sup>386</sup> Aunque nos interesamos por la interlengua colectiva, puntualizamos que son numerosas las composiciones o textos de los alumnos en que no encontramos nada de incorrecciones de uso prepositivo ni de otro tipo gramatical. Véase, por poner algunos ejemplos, los textos 61, 62, 49, 89, 116, 145, 149.

<sup>387</sup> Remitimos al lector al apartado 3.2.1.2. en que vienen explicados los criterios en que basamos la selección.

#### **4.5. A modo de conclusión**

En los apartados precedentes, hemos llevado a cabo un análisis empírico de los usos preposicionales identificados en la lengua escrita de aprendices tunecinos de la Secundaria principiantes en el aprendizaje de ELE.

En efecto, en el primer apartado, 4.1., hemos reflejado los varios cometidos que nos planteamos a raíz de nuestro estudio empírico o análisis de errores. El objetivo central estriba en comprobar si el árabe moderno y el francés, L1 y L2 del discente tunecino y son también las dos lenguas dominantes en el contexto académico tunecino, constituyen o no marcos de referencia en el uso de la preposición en la lengua objeto.

Nos hemos propuesto investigar además si se ejercen interferencias de terceras lenguas ya aprendidas por esos alumnos árabe-francófonos y si estos últimos yerran motivados por factores extralingüísticos completamente ajenos a su anterior bagaje lingüístico.

Son muchas más las cuestiones que pensábamos esclarecer estudiando las producciones prepositivas de los aprendices tunecinos, entre ellas están:

- descubrir qué preposiciones del español y qué usos de las mismas ocasionan más dificultades a los alumnos principiantes y cuáles resultan más fáciles cuando aún carecen de los recursos necesarios en la lengua meta.
  - establecer las características de la interlengua colectiva –o sistema de lengua específico- del alumnado tunecino. Los errores son solamente una parte de la actuación del alumno, por ello, para una descripción completa de la competencia transitoria, idiosincrásica o interlengua, analizamos también la otra parte, las producciones correctas.
  - descubrir las estrategias o mecanismos que activan los estudiantes para resolver los problemas de uso preposicional.
  - describir, analizar y clasificar los errores según el criterio de frecuencia o recurrencia.
- La finalidad era determinar los usos de mayores dificultades en el aprendizaje de las preposiciones españolas con el objetivo de diseñar posteriormente en el capítulo 5 actividades didácticas y seleccionar procedimientos y técnicas para su enseñanza de acuerdo con las necesidades del alumnado tunecino.

Una vez planteados los propósitos generales de nuestro estudio experimental, dedicamos el segundo apartado, 4.2., a una sucinta exposición teórica sobre el surgimiento del enfoque científico de Análisis de Errores y los conceptos de “error” e “interlengua” que van en estrecha relación con él.

El AE, segunda rama de la lingüística contrastiva, surgido a finales de los años sesenta, abandonó el plano teórico de la comparación de dos lenguas desde la intuición y la abstracción del AC acercándose al plano real y concreto de las producciones de los aprendientes.

El modelo científico de AE trajo cambios metodológicos cruciales puesto que ya no predice las dificultades que podrían manifestarse sino que favorece la explicación y descripción de los errores que surgen en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Así pues, como consecuencia de ese cambio de perspectiva, el nuevo modelo de investigación revaloriza el error que pasa a ser considerado como parte intrínseca del proceso de aprendizaje y fuente de información sobre el desarrollo del mismo, de allí su conversión en objeto de análisis y estudio.

Corder (1967), precursor del AE, reconoció los aspectos positivos del error, destacó la importancia de su papel en la adquisición de lenguas considerándolo como algo inevitable, necesario y lógico.

El citado lingüista (1967) señaló que no son errores todos los fallos que comete el discente en sus producciones. Según él, los errores de actuación –o faltas- se caracterizan por su asistematicidad mientras que los errores de competencia –los sistemáticos- por su sistematicidad y son esos últimos que nos permiten reconstruir la llamada competencia transitoria.

Interlengua (llamada también competencia transitoria, sistema aproximado o dialecto idiosincrásico) es otro concepto que hemos tenido en cuenta en nuestra breve revisión teórica en el punto 4.2.2, se trata de un nuevo sistema de lengua que es diferente tanto de la lengua nativa como de la lengua extranjera caracterizado por el error. La IL es un sistema estructuralmente independiente y a diferencia de las lenguas naturales está en permanente cambio y reconstrucción.

Con todos los cambios y nuevos aportes metodológicos, el modelo de AE, como se ha podido ver en el apartado 4.2.3., no está libre de problemas. En efecto, dicho enfoque fue criticado por muchas razones:

- al centrarse únicamente en los errores, excluyendo lo que los estudiantes hacían bien en el corpus, el AE solo brinda resultados parciales y fragmentarios;
- existen áreas de dificultades que no revela el AE como el fenómeno de “evitación”;
- otra crítica se refiere al hecho de emplear corpus o muestras de interlengua heterogéneos y recurrir a procedimientos dispares en la recogida de datos.

Pese a esas críticas, esta corriente ha aportado una nueva visión del error y ha descubierto nuevas fuentes del mismo. Por ello, nos hemos valido de los supuestos del modelo de AE como base para el análisis de las desviaciones y de los usos acertados de tipo preposicional presentes en la interlengua de los aprendientes tunecinos de español en la Secundaria, que ocupa el apartado 4.4.

Sin embargo, antes de pasar a la parte práctica de nuestra investigación, realizamos en el tercer apartado del cuarto capítulo una descripción del perfil de los sujetos, del corpus de datos y de la metodología sobre los que basamos nuestro estudio.

La investigación se realizó sobre 423 sujetos tunecinos de la Enseñanza Media; 265 de ellos son alumnos de nivel A1 de español y los 158 restantes son estudiantes de nivel A2 según la planificación del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se trata de estudiantes de diferentes zonas de Túnez: de la capital, del noroeste, del este y del sur.

Nuestros informantes son un grupo lingüísticamente homogéneo ya que comparten las mismas primera y segunda lenguas, el árabe moderno y el francés, y otras lenguas terciarias y también su formación en la lengua española se está llevando a cabo por un profesorado no nativo.

Cabe puntualizar que para llevar a cabo nuestro estudio empírico de análisis del uso preposicional, nos hemos basado en un corpus de lenguaje escrito que para su obtención, hemos elaborado pruebas combinando procedimientos de recogida de datos espontáneos y orientados.

Conviene precisar que los aprendices de primer curso de español elaboraron una actividad de elección de la preposición apropiada entre tres opciones de respuesta ofrecidas y un ejercicio de rellenar espacios en blanco con la preposición adecuada. En cuanto a los informantes de segundo nivel de ELE han trabajado una prueba de rellenar huecos con la forma preposicional conveniente y una prueba de composición escrita.

Como viene reflejado en los Anexos, para el primer grupo de estudiantes pusimos a prueba las formas *a, con, de, desde, en, entre, hasta, para, por y sobre* y para el segundo grupo de sujetos se examina además la partícula *hacia* junto con las 10 formas ya mencionadas.

Las pruebas se han confeccionado atendiendo a los usos prepositivos explicados y ejemplificados en el tercer capítulo de análisis contrastivo de modo que tengamos una referencia sólida para explicar los errores y aciertos de los discentes examinados. Por supuesto, por el espacio las pruebas no reflejan todos los valores prepositivos posibles,

por lo que elegimos usos variados de las 11 formas de nuestro corpus que se adecuan a los niveles elementales del alumnado estudiado.

Por otra parte, hay que recordar que hemos repetido intencionadamente algunos usos prepositivos en las distintas actividades que entregamos a los aprendices de Secundaria con el cometido de estudiar el comportamiento lingüístico de esos últimos y comprobar si la tipología del ejercicio así como el nivel de estudios podría influir en la proliferación de los errores.

Destacamos asimismo que pusimos a prueba usos en que el español no requiere preposición mientras que la L1 o la L2 sí requieren forma preposicional. Dichos usos han sido comentados y valorados y tendremos en consideración sus resultados en la parte didáctica de nuestro trabajo.

Para esta investigación, hemos optado por un estudio transversal en el que los sujetos poseen un dialecto idiosincrásico determinado, que es el que hemos analizado.

Dada la falta de un acuerdo en lo referido a una metodología uniforme que explique la producción del error y que sea útil y aplicable a todos los contextos de enseñanza del ELE y debido a la inexistencia de investigaciones que estudian los errores preposicionales específicos al aula tunecina de español de la Secundaria, nos hemos basado en los estudios de Corder (1973) junto con los trabajos de Vázquez (1991b), de Santos Gargallo (1993) y de Fernández (1997) para la descripción y explicación de los errores preposicionales registrados en nuestro corpus. Así pues, hemos partido de los citados estudios y después de haber identificado los errores preposicionales de nuestro corpus, los hemos catalogado según una taxonomía propia y específica al aula tunecina de Secundaria.

En lo que respecta a nuestro estudio de campo, que ocupa el punto 4.4., hemos realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de los usos preposicionales correctos y erróneos producidos por los estudiantes tunecinos, con el objetivo de descubrir los motivos que inducen a error y a acierto.

Primero, presentamos los resultados obtenidos del análisis de las pruebas que realizaron los alumnos de primer curso de español y, en segundo lugar, analizamos los datos recabados de las pruebas que llevaron a cabo los estudiantes tunecinos de segundo nivel de español en la Secundaria.



Para cada prueba analizada hemos expuesto un apartado de cierre que resume los tipos de errores y aciertos prepositivos detectados junto con la interpretación de las posibles causas de los mismos.

La exposición se llevó a cabo mediante análisis estadísticos apropiados y gráficos explicativos. Como se ha podido ver a lo largo del análisis, presentamos un gráfico para cada oración o uso con el recuento porcentual minucioso de los usos acertados y erróneos así como de aquellos que quedaron sin respuesta.

Es necesario destacar que nos hemos centrado en nuestro análisis exclusivamente en los errores sistemáticos encontrados en la lengua escrita de los sujetos ya que son los que sirven para diagnosticar aquellos usos prepositivos que todavía no se han aprendido o no se han asimilado totalmente.

El estudio empírico de las pruebas escritas de múltiple elección, de rellenar huecos y de redacción llevado a cabo en los apartados precedentes ha revelado, como lo preveíamos al inicio de nuestra investigación, que sí es cierto que los alumnos tunecinos principiantes en el aprendizaje de ELE tienen problemas de uso de las preposiciones. Precisamos que nos referimos al hecho de que todas las partículas *a, con, de, desde, en, entre, hacia*<sup>388</sup>, *hasta, para, por y sobre* que les pusimos a examen les resultan problemáticas aunque conviene destacar que el grado de dificultad varía de una preposición a otra, de un valor prepositivo a otro, de una actividad o prueba de determinada tipología a otra y de un nivel de instrucción a otro.

En otras palabras, el análisis de errores detallado nos ha permitido rastrear diferentes niveles de dificultades en el empleo de las preposiciones del español en la lengua escrita de los discentes tunecinos árabe y francoparlantes dado que detectamos distintos usos de los mismos que presentan porcentajes de errores dispares.

A continuación, iremos resumiendo, preposición por preposición, los datos obtenidos del análisis efectuado primero en estudiantes de nivel A1 de español y en segundo lugar en aquellos sujetos de nivel A2 del citado idioma extranjero.

---

<sup>388</sup> Recordamos que la forma *hacia* forma parte solo del corpus de preposiciones puesto a prueba para los sujetos de segundo nivel de español sin ser objeto de estudio para los discentes de primer curso de la citada lengua extranjera.

Empezamos pues reflejando los resultados recabados del estudio del error en las pruebas de triple elección y de rellenar espacios en blanco que elaboraron los discentes tunecinos de primer curso:

#### Preposición *a*:

Las desviaciones en el uso de la partícula preposicional *a* registrados en las dos muestras de interlengua analizadas abarcan los campos de uso temporal (2), espacial (1), nocional (1) y funcional (1).

Se trata, en orden de más a menos frecuente, de los siguientes valores:

- Elección falsa de las formas inapropiadas *por* y *en* en vez de la partícula *a* para señalar el valor temporal de periodicidad (prueba I de múltiple elección, oración 4) con un índice de error de 91,69%.
- Omisión de la forma requerida *a* y elección errónea de la preposición *en* para denotar el significado conceptual “preguntar por el precio” (prueba I, oración 10) con un porcentaje de error de 68,3%.
- Omisión de la partícula requerida *a* y elección incorrecta de las formas inadecuadas *de*, *con*, *para*, *en*, *hasta*, *sobre* y *por* para introducir al complemento directo de persona (prueba I, oración 6a y prueba II de rellenar huecos, oración 15b) con respectivos índices de error de 54,71% y 55,80%.
- Omisión de la forma correcta *a* y falsa elección de las partículas *de*, *desde*, *en* y *hasta* para “indicar la hora de un suceso” (prueba II, oración 2) con un índice de error más bajo que los registrados en los usos comentados anteriormente, de 23,77%.
- Elección errónea de las formas *en* y *para* en vez de la preposición adecuada *a* para denotar el lugar a donde se va (prueba I, oración 1) con un índice de error de tan solo 9,04%.

#### Preposición *con*:

Registramos en el corpus errores en tres usos de la forma *con*, todos de tipo nocional:

- Elección errónea de la partícula inapropiada *por* en vez de la forma *con* para señalar el instrumento con que se ejecuta algo (prueba I, oración 8) con un porcentaje de error de 28,67%.
- Falsa elección de las formas *a*, *por*, *para*, *en*, *entre*, *sobre*, *hasta* y *desde* en lugar de la forma *con* y omisión de esa última para expresar “el comportamiento con personas” (prueba II, oración 11) con un índice de error de 13,91%.

- Omisión de la forma requerida *con* y elección errónea de las formas *a* y *de* para denotar la compañía de personas (prueba II, oración 6b) con un porcentaje de desviación de 5,65%.

#### Preposición *de*:

Detectamos en el corpus seis errores de uso de la partícula preposicional *de* y son todos de índole conceptual.

Cabe puntualizar que el valor nocional “expresar las características de personas en sentido propio” (prueba I, oración 12) es el que engendra más dificultades a los sujetos de primer nivel de español, con un índice de error de 64,89% y se produce por elección errónea.

En segundo lugar los alumnos yerran en el significado de “propiedad” de la preposición *de* (prueba I, oración 15a y prueba II, oración 12) con respectivos índices de errores de 63,01% y 43,73%. En el primer caso la equivocación surge por elección falsa mientras que en el segundo caso se origina además por omisión de la preposición *de*.

El alumnado yerra menos en los siguientes valores de la forma española *de*:

- “la utilidad de las cosas” (prueba I, oración 3) con un índice de error de 40,74% y se genera a partir de la omisión de la forma adecuada junto con la elección incorrecta de la preposición *a* en vez de la partícula *de*.
- “la materia constituyente de algo” (prueba I, oración 9a) con un porcentaje de 29,81%, se produce por elección errónea.
- “el medio con que se ejecuta algo (prueba I, oración 8) con un índice de error de 28,67%, se produce también por elección falsa.
- “el origen” (prueba II, oración 7) con un índice de error más bajo de 5,99% y se origina a partir de la omisión de la forma *de* y por elección incorrecta.

#### Preposición *en*:

Registramos en las dos muestras de interlengua analizadas errores en siete usos de la forma *en* que abarcan los campos de uso temporal (2), espacial (3) y nocional (2).

En efecto, el valor conceptual de la preposición *en* “el modo de hacer algo” (prueba I, oración 2) es el que ocasiona más problemas al alumnado tunecino puesto a prueba, del que el 78,48% ha errado en la selección de la citada forma. Los discentes de la Secundaria se equivocan menos en la selección de la preposición *en* para indicar “el medio de locomoción” (prueba I, oración 6b) con un índice de error de 54,71%.

Puntualizamos que los dos errores de empleo de la forma *en* de índole conceptual se producen por elección errónea.

Los sujetos yerran mucho menos en la selección de la preposición *en* para señalar el lugar en el que están las personas (prueba II, oración 6a) y para referirse a una fiesta religiosa en que sucede algo (prueba II, oración 3) con respectivos índices de errores de 26,78% y 26,75%.

Asimismo, los discentes tunecinos desvían, aunque con porcentajes más bajos, en los siguientes valores:

- “la periodicidad con que se efectúa algo” (prueba II, oración 14) con un índice de error de 11,69%.
- “el lugar en el que están las personas” (prueba II, oración 8) con un porcentaje de 7,15%.
- “la localización en una parte superior” (prueba II, oración 10) con un índice de incorrecciones muy bajo, de tan solo 2,61%.

Hay que precisar que cuatro de entre los últimos cinco errores de uso de la forma *en* mencionados se producen por elección falsa y por omisión de la forma prepositiva, mientras que la equivocación en el empleo de la forma *en* para indicar el lugar en el que se está se genera solamente a partir de la elección incorrecta.

#### Preposición *entre*:

Registramos en el corpus un único error de uso de la forma *entre* que concierne al campo de uso locativo. En efecto, el 17,34% de los estudiantes de nivel A1 de español han errado en seleccionar *entre* para indicar la localización en una posición intermedia (prueba II, oración 13). Esta vez el error se produce por omisión de la citada forma apropiada y por elección falsa de las partículas *a*, *en* y *de* en lugar de la forma *entre*.

#### Preposición *para*:

Encontramos en los dos ejercicios que elaboraron aprendices tunecinos de primer curso de español dos errores de uso de la partícula *para*, que son de índole conceptual. Hay que destacar que un porcentaje bajo de informantes, el 10,93%, ha errado en la selección de *para* para expresar el punto de vista (prueba I, oración 5) y tan solo el 7,91% ha cometido fallos en poner la citada forma *para* para expresar la finalidad (prueba II, oración 9).

Se trata de dos errores surgidos por elección errónea.

#### Preposición *por*:

Identificamos en el corpus analizado cuatro errores de empleo de la forma *por*, tres de ellos conciernen al campo de uso temporal producidos por omisión de la citada forma apropiada y por elección incorrecta mientras que uno solo es de tipo nocional generado a partir de la elección falsa.

La dificultad destacable es la selección de la preposición *por* para referirse a un momento del día en que sucede alguna acción (prueba II, oraciones 1 y 5a), con respectivos porcentajes de errores de 82,64% y 70,91%. Los estudiantes se equivocan en menor proporción, el 56,98%, en elegir *por* para indicar el precio de algo (prueba I, oración 9b).

En cambio, se cometen mucho menos desviaciones en elegir la forma *por* para expresar la frecuencia con que se realiza alguna acción (prueba II, oración 14) ya que el índice de errores es de 11,69%.

#### Preposición *sobre*:

Encontramos en el corpus una sola desviación de empleo de la forma *sobre*, es de tipo locativo (prueba II, oración 10). En efecto, solamente el 2,61% de los discentes sometidos a estudio se ha equivocado en seleccionar la citada forma para indicar la localización en una parte superior. El error es producto de la omisión y de la elección errónea.

#### Preposiciones correlativas *De...a*:

Contabilizamos en el corpus estudiado dos errores de empleo de las partículas correlativas *de* y *a*, uno atañe al campo de uso locativo y el otro es de tipo temporal.

Puntualizamos que el valor temporal “señalar el inicio y el final temporal de alguna acción” (prueba II, oración 5b) es el que engendra más problemas a los discentes de primer curso de español puesto que el 71,64% de los mismos ha errado en la selección de las citadas formas.

Dichos informantes se equivocan menos en la selección de las partículas *de* y *a* para indicar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina (prueba II, oración 4) con un porcentaje de error de 19,55%.

Las dos desviaciones citadas se generan a partir de la elección falsa de las dos preposiciones requeridas o a partir de la elección incorrecta de una y la omisión de la otra.

#### Preposiciones correlativas *De...en*:

Encontramos solo en la primera muestra de interlengua dos desviaciones de empleo de las formas correlativas *de* y *en*; ambas atañen al campo de uso nocional.

Conviene señalar que el valor conceptual “la agrupación de elementos” (prueba I, oración 13) es el que provoca más dificultades a los discentes tunecinos ya que el 92,44% de los mismos ha errado en la selección de las formas requeridas *de* y *en* ausentando la primera y poniendo incorrectamente *por* en lugar de la preposición *en* u omitiendo las dos a la vez.

Dichos aprendientes se equivocan en menor grado en la selección de las partículas *de* y *en* para indicar “la sucesión de elementos” (prueba I, oración 7) con un índice de error de 72,82%. Este fallo se genera a partir de la omisión de la forma *de* y de la elección incorrecta de la partícula *a* en lugar de *en*.

#### Preposiciones correlativas *Desde...hasta*:

Contabilizamos en el corpus analizado dos errores de uso de las formas correlativas *desde* y *hasta*, uno es locativo y el otro es de carácter temporal.

Puntualizamos que el 19,55% de los sujetos ha errado en seleccionar las citadas formas para denotar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina (prueba II, oración 4), la desviación señalada es por elección incorrecta de las dos preposiciones o por omisión de una y elección errónea de la otra.

En lo que se refiere a la equivocación de uso temporal de las formas *desde* y *hasta*, solo el 16,22% del alumnado ha errado en la selección de las citadas partículas requeridas para expresar el momento en el que comienza un suceso y se termina (prueba I, oración 11). Este error es en este caso por elección falsa.

#### Ausencia de preposición:

Observamos, a raíz del análisis de las dos muestras, que los discentes tunecinos emplean en tres ocasiones formas prepositivas en casos en que la lengua española no requiere preposición.

Tanto en la prueba I (oración 14) como en la prueba II (oración 15a) vemos que, respectivamente, el 87,91% y el 64,13% de los aprendientes tunecinos ha puesto innecesariamente formas erróneas aunque el infinitivo en función de sujeto impersonal no viene introducido por preposición en la lengua objeto. El citado valor funcional es el que ocasiona más dificultades al alumnado estudiado mientras que engendra menos

problemas el valor temporal “precisar el tiempo en que ocurre un acontecimiento” (prueba I, oración 15b) en que el índice de error es de 31,32%. Aquí también se trata de un error de adición preposicional innecesaria.

Sumando los errores de uso preposicionales sistemáticos registrados en el corpus heterogéneo analizado –las pruebas de múltiple elección y de rellenar huecos- llegamos a la constatación de que la forma prepositiva *en* es la que reúne mayor número de desviaciones en la lengua escrita de los estudiantes de la Enseñanza Media tunecina de nivel elemental A1 de ELE, seguida por las partículas *de*, *a* y *por*. En cambio, las formas que presentan menos incorrecciones son *con*, *para*, las formas correlativas *desde-hasta* y *de-en* y, por último, están la preposición *entre* y la correlación *de-a* que presentan cada una un solo error de uso.

Otra conclusión relevante a que llegamos a raíz del análisis llevado a cabo es el hecho de que las equivocaciones identificadas en las dos muestras de interlengua abarcan los campos de uso temporal, locativo, nocional y funcional y conviene apuntar que los valores conceptuales son los más llamados a error mientras que los usos formales son los menos llamados a fallo.

En lo que concierne a la tipología y frecuencia de los errores surgidos en la interlengua colectiva de los discentes principiantes en el aprendizaje del español, cabe destacar que se generan en su gran mayoría a partir de la elección incorrecta<sup>389</sup> seguida por la omisión<sup>390</sup> de la forma preposicional requerida y son muy reducidas en el corpus las desviaciones de adición<sup>391</sup> prepositiva.

Los errores identificados en el corpus estudiado nos han permitido confeccionar por separado dos jerarquías de dificultades que recogen de mayor a menor los porcentajes de todas las desviaciones de uso preposicionales computadas primero en la prueba de múltiple elección<sup>392</sup> y segundo en la actividad de rellenar huecos<sup>393</sup> que trabajaron los alumnos de primer curso de español.

Es menester destacar que el análisis efectuado ha demostrado que los informantes sometidos a estudio aciertan más en hacer uso de las formas preposicionales adecuadas conforme se ha alterado la tipología del ejercicio para elaborar. Dicho de otro modo,

---

<sup>389</sup> Recordamos que nos referimos con “elección falsa” al hecho de seleccionar o usar una determinada preposición en lugar de la que exige el contexto.

<sup>390</sup> Se trata de la elisión de preposiciones obligatorias que exige el contexto de uso.

<sup>391</sup> Es el uso innecesario de formas prepositivas que no requiere el enunciado o contexto.

<sup>392</sup> Véase el gráfico nº19.

<sup>393</sup> Véase el gráfico nº38.

comparando los índices de errores registrados tanto en la prueba de triple elección como en la de rellenar huecos, notamos que generalmente hay más correcciones en la segunda actividad. Es evidente que el error no desaparece y persiste con índices todavía altos pero cierta tipología de ejercicios menos orientados, como es de rellenar espacios en blanco, permite que los discentes tengan un comportamiento lingüístico un poco más reflexivo y que controlen de manera más consciente su uso de las formas de la lengua extranjera. Todo ello es reflejo de lo precaria e inestable que es esa fase inicial del proceso de aprendizaje del español en que se encuentran los alumnos tunecinos de nivel A1 de español.

Clasificamos a continuación de manera somera los porcentajes de todas las desviaciones sistemáticas encontradas en las dos muestras de interlengua citadas con el objetivo de delimitar las áreas de dificultades más recurrentes en la interlengua colectiva de los sujetos analizados:

- Los errores de uso preposicionales que presentan porcentajes de entre 0 y 30%:

En/Sobre: localización en una parte superior

Con: compañía de personas

De: origen

En: lugar en el que están las personas

Para: finalidad

A: lugar a donde se va

Para: punto de vista

En/Por: periodicidad

Con: comportamiento con personas

Desde-hasta: inicio y final temporal de un suceso

Entre: localización en una posición intermediaria

De-a/ Desde-hasta: lugar en que comienza un movimiento y se termina

A: hora exacta de un suceso

En: fiesta religiosa en que sucede algo

Con/de: instrumento con que se ejecuta algo

De: materia constituyente de algo

- Los errores de uso preposicionales que presentan porcentajes de entre 30% y 60%:

Ø: precisar el tiempo en que pasa un acontecimiento

De: utilidad de algo

A: índice del complemento directo de persona / En: medio de locomoción



Por: precio

Ø: infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal

- Los errores de uso preposicionales que presentan porcentajes de más de 60%:

De: pertenencia

De: características de personas

A: preguntar por el precio

Por: momento del día en que pasa algo

De-a: inicio y final temporal de alguna acción

De-en: sucesión de elementos

En: manera

Ø: infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal

A: periodicidad

De-en: agrupación de elementos

En este contexto, es necesario destacar que nos centraremos en nuestra propuesta didáctica que ocupa el siguiente capítulo, el quinto, en los usos prepositivos que presentan en el corpus índices de errores de más de 60%.

Precisamos que como implicaciones didácticas no ignoramos para nada los usos prepositivos desviados encontrados en el corpus cuyos porcentajes son menores a 60% solo que nos centramos en este primer acercamiento exclusivamente en las áreas más problemáticas que son, a nuestro parecer las más representativas y caracterizadoras de la interlengua colectiva de los discentes de nivel A1 de español.<sup>394</sup>

Por otro lado, analizando minuciosamente el corpus heterogéneo –una prueba de rellenar huecos y una prueba de redacción- al que se sometieron a examen el segundo grupo de informantes analizados, o sea, los alumnos de nivel A2 de español en la Secundaria constatamos que el error preposicional no desaparece aunque se avanza en el nivel de instrucción. En efecto, de manera semejante a lo visto en los aprendices de primer nivel, también detectamos en la interlengua escrita de los sujetos de segundo curso de español diferentes grados de dificultades en el empleo de las partículas prepositivas de la lengua objeto.

Hay que puntualizar que identificamos la gran mayoría de errores en la primera muestra de interlengua, eso es, en el ejercicio de rellenar espacios en blanco, mientras que en la

---

<sup>394</sup> Y aplicaremos lo mismo para los discentes de la Secundaria de segundo nivel de español.

actividad de composición escrita las desviaciones son escasas y numéricamente insignificantes y nos encontramos con muchos más aciertos de lo que esperábamos.

Resumimos de manera conjunta los resultados recabados del estudio de las pruebas que elaboraron los discentes de segundo nivel de español<sup>395</sup>:

#### Preposición *a*:

Los errores de empleo de la partícula *a* identificados en las dos muestras analizadas son de tipo temporal (1), espacial (2) y funcional (2).

Hay que puntualizar que los sujetos tunecinos se equivocan principalmente en poner la forma *a* para introducir al complemento directo de persona. Encontramos el citado error en dos ocasiones (prueba I de rellenar huecos, oraciones 9b y 10a) con respectivos índices de 66,45% y 59,49%. La desviación señalada se produce tanto por elisión de la forma requerida como por elección falsa de formas inapropiadas.

Los informantes yerran en menor grado en el significado locativo de la forma *a* “denotar el lugar a donde se va” (prueba I, oración 12) con un porcentaje de error de 27,21% y en la prueba II de redacción con un índice de 3,44% (7 ocurrencias)<sup>396</sup>. La desviación es resultado de una elección incorrecta.

En cambio, se equivoca mucho menos en seleccionar la forma *a* para indicar la hora precisa de un suceso (prueba II) con un porcentaje de 2,35%. Se trata de un error que se origina en 13 ocasiones por elección incorrecta y registramos un solo caso de omisión de la citada forma requerida.

#### Preposición *con*:

Detectamos dos equivocaciones de uso de la preposición *con*, ambas de carácter nocional.

Precisamos que el valor nocional de la forma *con* “el comportamiento con personas” (prueba I, oración 6) es el que ocasiona más dificultades al alumnado de nivel A2 de español, del que el 11,39% ha errado en seleccionar la citada forma. Dichos discentes

---

<sup>395</sup> Recordamos que en la prueba de redacción, el error y el acierto son computados por el número de veces de su ocurrencia y sobre esa base efectuamos el estudio porcentual de los mismos. Véase el apartado 4.4.2.2.

<sup>396</sup> Como vimos en el punto 4.4.2.2. y lo vamos resumiendo en esas líneas, el número de ocurrencias de todos los errores registrados en las redacciones es mínimo y casi insignificante con respecto al número elevado de informantes: 158.

yerran mucho menos en la selección de la partícula *con* para expresar la compañía de personas (prueba I, oración 3b) con un índice de error de tan solo 2,53%.

El primer error de empleo de *con* citado se genera a partir de la elección falsa y de la omisión de la forma requerida mientras que el segundo fallo es producto de la elección falsa.

#### Preposición *de*:

Encontramos solamente en la primera muestra de interlengua analizada cinco desviaciones de empleo de la preposición *de* que pertenecen todos al campo de uso conceptual sin registrar incorrecciones de la citada forma en el ejercicio de redacción.

Conviene puntualizar que los errores principales que tienen los sujetos consisten en seleccionar la forma *de* para señalar las características de personas en sentido propio (prueba I, oración 10b) y la propiedad (prueba I, oración 7) con respectivos índices de errores de 65,18% y 46,83%.

En cambio, los sujetos se equivocan en menor grado en el valor conceptual “indicar el contenido de las cosas” (prueba I, oración 14) con un índice de error de 31,64%; en denotar la materia constituyente de algo (prueba I, oración 15a) con un porcentaje de 25,94%, mientras que cometen menos equivocaciones en usar la preposición *de* para indicar la procedencia (prueba I, oración 4) dado que registramos un índice de errores más bajo de 10,75%.

Puntualizamos que los cuatro primeros errores de uso preposicional citados se producen por elección falsa y por omisión de la forma requerida, mientras que la equivocación en el empleo de la forma *de* para indicar el origen se genera solamente a partir de la elección incorrecta.

#### Preposición *en*:

Contabilizamos en el corpus siete errores de empleo de la forma *en* generados a partir de la elección falsa, cinco de ellos son de tipo locativo mientras que los dos usos restantes pertenecen a los campos temporal y nocional.

Los informantes yerran principalmente en seleccionar la preposición *en* en la lengua objeto para indicar el lugar en el que se está (prueba I, oración 16b) con un índice de 32,91%. Conviene destacar que encontramos el error señalado en otras dos ocasiones, en las oraciones 3a y 16a con respectivos porcentajes de errores de 31,01% y 15,82%.

Otro problema que tienen los aprendices es la selección de la forma *en* para señalar el valor temporal “la frecuencia” (prueba I, oración 8) con un índice de errores más bajo de 16,45% y se yerra menos en expresar la localización en una parte superior (prueba I, oración 11a) con un porcentaje de 15,18%.

Los errores en los valores de la preposición *en* “señalar el medio de locomoción” y “el lugar en que ocurre algo” detectados en las redacciones, respectivamente con índices de 10,34% (tres ocurrencias) y 4,08% (dos ocurrencias), son los que mucho menos dificultades de uso ocasionan al alumnado.

#### Preposición *entre*:

Registramos en el corpus un solo error de uso de la forma *entre*, que pertenece al campo de uso espacial. En efecto, el 53,79% de los estudiantes se ha equivocado en seleccionar *entre* para indicar la localización en una posición intermedia (prueba I, oración 20). Otra vez el error se origina por la elección falsa.

#### Preposición *hacia*:

Detectamos también un único error de uso de la preposición *hacia*, es de índole temporal y se genera a partir de la elección incorrecta. Destacamos que la mayoría del alumnado, el 96,83%, ha errado en seleccionar *hacia* para situar una acción en un tiempo aproximado (prueba I, oración 19).

#### Preposición *hasta*:

Encontramos en el corpus estudiado dos equivocaciones de uso de la preposición *hasta* para indicar el alumnado “el límite temporal de una acción” (prueba I, oración 17 con un porcentaje de 55,06% y prueba II con un índice de error muy bajo de 1,81% “una sola ocurrencia”). En ambas pruebas el error se produce por elección falsa de formas inapropiadas.

#### Preposición *para*:

Registramos cuatro errores de uso de la preposición *para*, todos pertenecen al campo de uso conceptual.

Puntualizamos que el significado nocional de *para* “indicar el destinatario” (prueba I, oración 18) es el que ocasiona más problemas a los aprendientes de la Secundaria con un índice de errores de 32,27% y es producto de la elección incorrecta.

Observamos, en cambio, que se yerra menos en expresar “la finalidad”. Detectamos dicho error de empleo de la forma *para* en dos ocasiones en la prueba de rellenar huecos, en las oraciones 5 y 11b, con respectivos índices de errores de 6,96% y 17,72%. En el ejercicio 5 la equivocación señalada se origina tanto por elisión de la forma requerida como por elección falsa mientras que en el ítem 11b el error es solo por elección incorrecta.

En la segunda actividad, la de redacción, la forma requerida *para* ha sido sustituida tres veces por la partícula inapropiada *por* para expresar la finalidad, por lo que el índice de errores es muy bajo: 0,81%.

#### Preposición *por*:

Contabilizamos en las dos muestras de interlengua analizadas cuatro desviaciones de uso de la preposición *por*, tres de ellas son de carácter temporal y una sola es nocional. La dificultad destacable que tienen los sujetos de la Secundaria es la selección de la forma *por* para expresar el precio de algo (prueba I, oración 15b) con un índice de errores de 55,06%.

En cambio, los alumnos yerran menos en elegir la partícula *por* para indicar un momento del día en que pasa algo (prueba I, oración 2a) con un índice de error de 34,81% mientras que en la prueba de composición escrita el alumnado cometió 18 veces el citado error de uso temporal, por lo que se registró un porcentaje de 23,68%.

Por otro lado, los sujetos de nivel A2 de español se equivocan en menor proporción para denotar la periodicidad con que se efectúa una acción (prueba I, oración 8) con un porcentaje de 16,45%.

Conviene apuntar que las tres primeras equivocaciones de uso de la partícula *por* se generan a partir de la elección falsa y de la omisión mientras que el último error, el temporal de frecuencia, es resultado de la elección errónea.

#### Preposición *sobre*:

Encontramos en el ejercicio de rellenar espacios en blanco dos errores de empleo de la preposición *sobre*, uno es temporal y el otro es de índole locativa y producidos ambos por elección incorrecta sin registrar incorrecciones para esa forma en la actividad de libre composición.

Notamos que el valor temporal de *sobre* “situar una acción en un tiempo aproximado” es el que engendra más problemas a los discentes tunecinos (prueba I, oración 19) ya

que se registró un índice de errores muy elevado de 96,83%. Dichos alumnos, en contrapartida, se equivocan mucho menos en la selección de *sobre* para expresar la localización en una parte superior (prueba I, oración 11a) con un porcentaje de tan solo 15,18%.

#### Preposiciones correlativas *De...a*:

Identificamos en el corpus dos equivocaciones de empleo de las formas correlativas *de* y *a* que conciernen a los campos de uso temporal y espacial y son ambas el resultado de la elección falsa.

El análisis ha revelado que la dificultad principal que tienen los aprendices tunecinos consiste en la selección de las partículas *de* y *a* para indicar el inicio y el final temporal de alguna acción (prueba I, oración 2b) con un porcentaje de errores de 59,49%, mientras que se registró un índice más bajo, de 20,88% en el valor locativo “expresar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina” (prueba I, oración 1).

#### Preposiciones correlativas *Desde...hasta*:

Registramos dos errores de uso de la correlación *desde/hasta*, uno es espacial y el otro temporal y ambos generados a partir de la elección incorrecta. En la primera muestra estudiada (prueba I, oración 1) el 20,88% de los informantes ha errado en seleccionar las citadas formas para señalar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina. Por otra parte, en las redacciones los sujetos han puesto en 12 ocasiones la correlación inconveniente *de/a* para señalar el momento en que comienza y se termina una acción determinada, registrando pues un porcentaje de error de 34,28%.

#### Ausencia de preposición:

Detectamos solo en la primera actividad de rellenar huecos tres errores de adición de formas prepositivas innecesarias en casos en que el español no las requiere.

En el ejercicio 13b, observamos que el 93,67% del alumnado tunecino ha puesto las formas erróneas *en*, *a*, *de*, *hasta*, *desde* y *hacia* aunque no se usa preposición en el español para precisar un día determinado del mes en que ocurre algo. Esta acepción temporal es la que más problemas causa a los discentes de nivel A2 de español sometidos a prueba, mientras que ocasionan menos dificultades el valor funcional de ausencia de preposición delante de un infinitivo en función de sujeto impersonal

(oración 9a) y el significado temporal de ausencia de preposición para denotar la edad (oración 13a) con respectivos porcentajes de 74,68% y 22,15%.

De lo expuesto hasta ahora constatamos, en término de frecuencia del error, que la preposición *en*, seguida por las formas *a* y *de*, son las que reúnen generalmente más desviaciones de uso en las dos pruebas escritas de rellenar huecos y de redacción que elaboraron aprendices tunecinos de segundo nivel de español.

En el tercer puesto están *para* y *por* con cuatro equivocaciones registradas para cada una en todo el corpus, mientras que las partículas *con*, *hasta*, *sobre* así como las correlaciones *de/a* y *desde/hasta* presentan tan solo dos errores cada una y, por último, encontramos *entre* y *hacia* con un solo fallo.

Otra conclusión relevante a que llegamos a raíz del análisis efectuado es que los errores de uso prepositivos identificados en las dos muestras son en su totalidad temporales, espaciales, conceptuales y de índole funcional con primacía de los nocionales.

Respecto a la tipología de los errores detectados y su recurrencia, puntualizamos que se originan en su mayoría por la elección falsa seguida por la omisión de la preposición requerida, mientras que son muy pocos los errores prepositivos por adición.

Las desviaciones registradas en el corpus estudiado de los alumnos de segundo curso, igual que lo visto con los sujetos de nivel A1, nos han permitido entablar por separado dos escalas de dificultades que recogen de mayor a menor los porcentajes de todos los errores de uso preposicionales computados primero en el ejercicio de rellenar espacios en blanco<sup>397</sup> y segundo en la prueba de redacción<sup>398</sup>.

Sin embargo, hay que destacar que la escasez del error y la prevalencia del acierto observados en la prueba de composición nos llevan a deducir que en esa actividad de producción espontánea y libre el empleo de las preposiciones del español no plantea grandes problemas a los alumnos tunecinos ya que, como vimos a lo largo del análisis, de las 12 formas de que han hecho uso (*a*, *con*, *de*, *desde*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *para*, *por*, *sobre* y *durante*) solo registramos errores en *a*, *en*, *hasta*, *para*, *por* y en las partículas correlativas *desde/hasta*.

---

<sup>397</sup> Véase el gráfico nº67.

<sup>398</sup> Véase la tabla nº72.

Constatamos pues que, contrariamente al primer ejercicio de rellenar huecos, en este segundo tipo de prueba los discentes de la Secundaria tunecina de nivel A2 de español controlan sus producciones y se podría hablar de una falta de riesgo por su parte, esto es, casi se puede ir confirmando que el acierto en el uso escogido está asegurado.

Por tanto, el análisis realizado ha permitido ver que cierta tipología de actividades menos dirigidas, en las que el alumno utiliza la lengua de manera más consciente y reflexiva, como es la redacción de textos, permite que ese último controle más sus producciones, cometa menos errores y por tanto avance en su adquisición de la lengua.

Por todo lo referido, conviene precisar que no vamos a tener en consideración en nuestra propuesta didáctica<sup>399</sup> las desviaciones de uso preposicional encontradas en las composiciones debido a que su frecuencia es mínima e insignificante con respecto al número de sujetos de nivel A2 de español puestos a examen. Por lo tanto, los datos recabados del ejercicio de rellenar huecos serán, como vendrá detallado a continuación, la base para la selección de los usos prepositivos de los alumnos de segundo curso que nos proponemos enseñar en nuestro ensayo o intento didáctico.

Clasificamos a continuación los porcentajes de todos los errores prepositivos encontrados en la actividad de rellenar espacios en blanco con el objetivo de delimitar las áreas de dificultades más recurrentes en la interlengua de los sujetos analizados:

- Los errores de uso preposicionales que presentan porcentajes de entre 0 y 30%:

Con: compañía de personas

Para: finalidad

De: origen

Con: comportamiento con personas

En/Sobre: localización en una parte superior

En: lugar en el que están las personas

En/Por: periodicidad

De-a/ Desde-hasta: lugar en que comienza un movimiento y se termina

Ø: indicar la edad

De: materia constituyente de algo

A: lugar a donde se va

- Los errores de uso preposicionales que presentan porcentajes de entre 30% y 60%:

---

<sup>399</sup> En el quinto capítulo.



En: lugar en el que están las personas

De: contenido de las cosas

Para: destinatario

Por: momento del día en que pasa algo

Entre: localización en una posición intermediaria

De: pertenencia

Hasta: límite temporal de una acción

Por: precio

De-a: inicio y final temporal de alguna acción

- Los errores de uso preposicionales que presentan porcentajes de más de 60%:

De: características de personas

A: índice del complemento directo de persona

Ø: infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal

Ø: precisar un día del mes en que pasa algo

Hacia/Sobre: situar una acción en un tiempo aproximado

Así pues, igual que para los discentes de primer curso, también para el alumnado de nivel A2 nos centraremos, en un primer acercamiento didáctico, que expondremos en el próximo capítulo, en los usos prepositivos con índices de desviaciones de más de 60%.

Los datos recabados del análisis cuantitativo y cualitativo efectuado han mostrado, por tanto, que los errores de uso preposicionales no desaparecen conforme evoluciona el nivel de estudios de los discentes de la Secundaria tunecina y, que en algunos casos, hasta se equivoca más según se avanza en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En efecto, hace falta fijarnos en la totalidad de los índices de errores registrados en la prueba de rellenar huecos que elaboraron los alumnos de nivel A2 de español y compararlos con aquellos identificados en las actividades de triple elección y de rellenar espacios en blanco que pasamos a los discentes de nivel A1 de la citada lengua extranjera para corroborar este hecho.

Recordamos, en esa línea, que a lo largo del análisis hemos ido comentando y comparando los porcentajes de desviaciones y aciertos de usos prepositivos que pusimos a examen tanto en la prueba de rellenar huecos del alumnado de segundo curso de español como en las actividades de múltiple elección y/ o de espacios en blanco que trabajaron los aprendientes de primer curso. Lo curioso es que hemos obtenido

resultados completamente dispares de una preposición a otra, de un uso a otro y conforme cambia la tipología de pruebas.

Observamos que en algunas ocasiones los discentes tunecinos aciertan más en determinados usos prepositivos conforme evoluciona el nivel de instrucción y cuando se trata de la prueba de “rellenar huecos”. Es el caso de la acepción temporal de la forma *por* “indicar una parte del día en que pasa algo” puesta a prueba en el ejercicio de rellenar espacios en blanco del primer nivel, en la oración 5a, y también en la actividad de rellenar huecos del nivel A2, oración 2a, en que registramos un llamativo ascenso en el porcentaje de aciertos que pasó de 26,79% en el nivel A1 a 60,75% en el segundo.

En otras ocasiones sucede completamente lo contrario y asciende el error según se avanza en el aprendizaje de la lengua extranjera. Tenemos el ejemplo del valor espacial “localización en una parte superior” de las formas sinónimas *en* y *sobre* puesto a examen en la oración 10 de la prueba de rellenar huecos del primer curso de español y asimismo en el ítem 11a del ejercicio de espacios en blanco de nivel A2 en que notamos un llamativo aumento en el porcentaje de error que se elevó de 2,61% en nivel A1 a 15,18% en el segundo.

Hay que destacar que los datos no difieren mucho cuando se trata de usos que se repiten en pruebas de diferente tipología y en alumnos de distinto nivel de estudios ya que notamos también que unas veces se acierta más y otras menos. Citamos, por poner algunos ejemplos, la acepción formal de la forma *a* “introducir al complemento directo de persona” que pusimos a examen en la prueba de triple elección del nivel A1 (oración 6a) y en el ejercicio de rellenar huecos de segundo nivel (oración 9b) en que registramos un ascenso en el índice de errores que pasó de 54,71% en primer nivel a 66,45% en el segundo.

En contrapartida, se registró un ligero descenso en el porcentaje de errores conforme cambian la tipología del ejercicio y el nivel de instrucción en el caso del uso conceptual “señalar la materia de algo” que pasó de 29,81% en la prueba de triple elección de nivel A1 (oración 9a) a 25,94% en nivel 2 (oración 15a).

Así pues, los alumnos tunecinos conforme avanzan o evolucionan en el aprendizaje del español unas veces aumentan su reflexión lingüística y diferencian con mayor precisión los contextos de uso prepositivo y lo que obtenemos son ascensos en los índices de aciertos. Otras veces, ocurre completamente lo contrario y se eleva más el error.

De lo dicho, se desprende el hecho de que los discentes tunecinos de nivel A2 de español, aunque avanzan en el nivel de estudios, su comportamiento lingüístico es igual de inconstante e inestable como lo visto ya en el alumnado de primer curso de español.

La inestabilidad de la competencia transitoria de los sujetos de segundo nivel es bien obvia en los resultados de los usos que les pusimos a prueba dos veces en el mismo ejercicio I de rellenar huecos. Véase, por poner algunos ejemplos, las oraciones 9b y 10a en que registramos índices de aciertos y errores dispares aunque se trata del mismo uso temporal de la forma *a* “indicar la función de complemento directo de persona” que trabajaron los sujetos. Hace falta echar un vistazo asimismo a los ítems 16a y 16b en que varían los porcentajes de aciertos y de errores aunque se pone a prueba el mismo valor locativo de la forma *en* “el lugar en el que se está”.

Asimismo, la escasez del error y la prevalencia del acierto en la prueba de redacción libre es puro reflejo de lo precaria que es todavía esa segunda fase elemental del proceso de aprendizaje de la lengua objeto.

De lo comentado hasta ahora, deducimos que no se puede afirmar categóricamente para ninguna preposición ni para ningún uso prepositivo que la tasa del error en los alumnos de nivel A2 es más alta o más baja comparada con la registrada en el nivel A1 y viceversa. Todo ello significa pues que la interlengua del alumnado tunecino de español es dinámica al mismo tiempo que sistemática, o sea, el sistema lingüístico que se está formando en la mente del estudiante tunecino se desarrolla con sus propias reglas gramaticales todavía inestables.

Otra constatación de mayor relevancia que ha revelado el análisis de todo el corpus es que los errores preposicionales sistemáticos cometidos por los aprendices de la Secundaria, tanto de primer curso de español como aquellos de segundo curso, son de diferente tipología y a su vez pueden estar ocasionados por distintos factores:

*\* Errores interlingüísticos/interlinguales*

- Producto de la interferencia del árabe moderno (A1 [pruebas I y II] y A2 [prueba I])<sup>400</sup>.
- Producto de la interferencia del francés (A1 [pruebas I y II] y A2 [pruebas I y II]).
- Producto de la interferencia del árabe dialectal tunecino (A1 [prueba I] y A2 [Prueba I]).

---

<sup>400</sup> Nos referimos entre paréntesis al nivel de estudios de español y sus respectivas pruebas en que identificamos la tipología del error en cuestión.

- Producto de la interferencia conjunta del árabe dialectal y del árabe moderno (A1 [prueba I] y A2 [Prueba I]).
- Producto de la interferencia conjunta del árabe moderno y del francés (A1 [prueba II] y A2 [prueba I]).
- Producto de la triple interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno y del inglés (A1 [pruebas I y II] y A2 [pruebas I y II]).
- Producto de la triple interferencia del árabe moderno, del francés y del inglés (A1 [prueba I]).
- Producto de la interferencia conjunta del francés y del inglés (A2 [prueba II]).

*\* Errores intralingüísticos/intralinguales*

- Producto de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera (A1 [prueba II] y A2 [pruebas I y II]).
- Producto de la influencia de fórmulas y expresiones fijas de la propia lengua extranjera (A1 [prueba I]).

*\* Errores combinados a la vez interlinguales e intralinguales*

- Producto de la interferencia del francés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera (A1 [prueba I]).
- Producto de la interferencia del inglés y de la generalización incorrecta de reglas por desconocimiento de las restricciones de uso de la lengua extranjera (A1 [prueba I] y A2 [prueba I]).
- Producto de la interferencia conjunta del árabe dialectal y del árabe moderno y de la falsa generalización de reglas aprendidas en un contexto inadecuado (A1 [prueba I]).
- Producto de la doble interferencia del árabe moderno y del francés y de la generalización incorrecta de reglas aprendidas en un contexto inapropiado (A1 [prueba I] y A2 [prueba II]).
- Producto de la interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno, del francés y del inglés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera (A1 [pruebas I y II] y A2 [prueba I]).

Basándonos en la recurrencia de las diferentes fuentes del error interlingüístico detectadas en el corpus, deducimos que la influencia negativa de los hábitos prepositivos de la segunda lengua, el francés, es la variable lingüística que más dificulta la adquisición y uso de las preposiciones españolas en el aula tunecina de Secundaria. Constatamos que aunque se altera la tipología de actividades y con la evolución del nivel de estudios, los informantes de segundo curso, exactamente igual que los de primero, se apegan principalmente al sistema preposicional de su L2<sup>401</sup>.

Asimismo, se ha demostrado que generalmente los sujetos sometidos a estudio yerran en menor proporción por la interferencia conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe moderno, por la transferencia negativa de la L1 o cuando se aúnan la L1, la L2 y la lengua tercera, el inglés. Es importante también en los corpus estudiados la frecuencia de los errores de empleo prepositivo producto de la influencia negativa conjunta del árabe dialectal, del árabe culto y del inglés, de la interferencia de las LM, L1, L2 y L3 o cuando se aúnan el árabe moderno y el francés.

Por otro lado, notamos que son poco frecuentes las desviaciones prepositivas por interferencia de la LM o de la L3, o por influencia conjunta del francés e inglés.

Y si nos fijamos exclusivamente en los mecanismos intralinguales identificados en todo el corpus, nos percatamos de que los estudiantes de ambos niveles de español cometen errores casi exclusivamente por falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera ya que registramos en una sola y única ocasión, en la prueba de triple elección (oración5) en nivel A1, desviaciones por influencia de las fórmulas y expresiones fijas de la propia lengua objeto.

Hay que resaltar que los factores lingüísticos mencionados (la interferencia, la falsa generalización...) no son la única fuente de la producción de los errores preposicionales en el lenguaje escrito del alumnado, sino que junto a ellos entra en juego la variable extralingüística o escolar, esto es, la propia naturaleza de la instrucción recibida en la clase tunecina de español, que también podría influir en el proceso de aprendizaje de la citada lengua extranjera. Como se ha venido comentando a lo largo del análisis llevado a cabo, todos los errores de uso cometidos por los discentes de español de niveles

---

<sup>401</sup> Ese dato es curioso porque coincide con los resultados obtenidos en un anterior trabajo de investigación. En Boudali (2005) se puso de manifiesto que la interferencia del francés es el factor responsable de la mayor parte de los errores de uso preposicional que cometen los estudiantes tunecinos de la Enseñanza Media en su lenguaje escrito.

elementales A1 y A2, sin excepciones, podrían ser la consecuencia de una mala ejercitación. Dicho de otro modo, los informantes han errado en la selección de las formas preposicionales requeridas probablemente porque los usos puestos a prueba no se hayan practicado suficientemente en clase con actividades y ejercicios, lo cual no permitió a los aprendices su perfecta asimilación y memorización.

A todos los posibles motivos del error ya expuestos, es relevante añadir la innegable intervención de muchos otros factores como el estado de ánimo del alumno en el momento del aprendizaje o la falta de estudio o de atención de ese último. En efecto, aunque no forma parte de nuestros objetivos estudiar el error y el acierto desde una perspectiva mentalista ni describir los procesos cognitivos<sup>402</sup> que rodean a la adquisición de la lengua ya que no corresponden con el enfoque didáctico y empírico de nuestra investigación, es imprescindible informar sobre el hecho de que entran en juego, entre otras variables, la motivación del alumnado y su implicación activa en el aprendizaje, el esfuerzo personal que difiere de un aprendiz a otro, el desgaste cognitivo que reclama cada tipología de prueba, etc.

En consonancia con lo expuesto en los párrafos anteriores, consideramos oportuno afirmar que no hay una causa única, definitiva y tajante del error ya que tanto las variables lingüísticas inter e intralingüales arriba citadas, el factor extralingüístico o escolar de la “naturaleza de la instrucción recibida en clase”, así como las variables cognitivas de carácter interno o psicológico señaladas, en la mayoría de los casos, interactúan conjuntamente propiciando el error. No se puede confirmar taxativamente la causa exacta del error porque es imposible conocer las características intrínsecas que conlleva el propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera por parte de un aprendiz ni la interlengua que genera ese último.

De lo dicho hasta ahora, se desprende que las desviaciones sistemáticas de uso preposicional registradas en la interlengua colectiva tunecina son poligenéticas, polivalentes o multifactoriales dado que son múltiples y variadas las causas que las provocan.

Por otro lado, es relevante destacar que los aprendices analizados han errado en el uso de las preposiciones del español aunque se da la coincidencia árabe moderno-español y

---

<sup>402</sup> Cuando hablamos de procesos cognitivos nos referimos a aquellos comportamientos cognitivos y psicológicos que nos orientan para entender cómo el aprendiz percibe e interactúa durante el proceso de aprendizaje.

la coincidencia francés-español. Asimismo el alumnado ha cometido errores en la lengua extranjera a pesar de la semejanza preposicional entre las L1, L2 y la lengua meta, entre la tercera lengua, el inglés, y el español y se yerra aunque las L2 y L3 coinciden en el empleo prepositivo con el español.

Es oportuno destacar que identificamos en todas las muestras de interlengua analizadas de los niveles A1 y A2 errores ortográficos de adición innecesaria de una tilde en la forma *a* del español. Es muy probable que sean producto de la interferencia de la acentuación gráfica del francés. Por otra parte, es importante resaltar que en las redacciones los alumnos de segundo curso además incorporan la tilde en palabras que no la llevan como *las sieté* - *Cada día*.

Registramos asimismo en las composiciones escritas errores de contracción entre la preposición *a* y el artículo definido masculino singular *el* y un único error de contracción entre la preposición *de* y el artículo *el*. Se trata de errores gráficos posiblemente provocados por interferencia del árabe moderno.

Siempre con las desviaciones gráficas, observamos, más allá del uso preposicional, que los alumnos calcan la grafía francesa y anglosajona en otras categorías de palabras que emplean en sus textos de producción escrita: *class* / *scool* / *Las classes* / *practicar el sport* / *el theatro* / *famille* / *lyceo* / *à las neuve de la noche* / *connecto a internet* / *differente* / *assisto* / *autra vez* / *difficulty* / *fútbol*.

Al hilo de todas esas observaciones, conviene afirmar que los errores preposicionales sistemáticos y repetidos detectados en el corpus son, por un lado, producto de una competencia insuficiente o dominio incompleto de las reglas de la lengua objeto y evidencian, por otro lado, la construcción de un sistema lingüístico interno –el de interlengua- por parte de los alumnos tunecinos con reglas idiosincrásicas.

Otra constatación de mayor importancia que concierne esa vez al segundo tipo de usos prepositivos - los correctos- registrados en las diferentes muestras estudiadas, el análisis ha revelado que pueden ser el resultado de:

- La transferencia positiva del árabe moderno (A1 [prueba I] y A2 [prueba II]).
- La transferencia positiva del francés (A1 [prueba I] y A2 [prueba II]).
- La transferencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe moderno (A1 [pruebas I y II] y A2 [prueba II]).

- La transferencia positiva conjunta del árabe moderno y del francés (A2 [prueba I] y A2 [prueba II]).
- La transferencia positiva conjunta del francés y del inglés (A1 [pruebas I y II] y A2 [pruebas I y II]).
- La triple influencia positiva del árabe dialectal, del árabe moderno y del francés (A1 [prueba II] y A2 [prueba I y II]).
- La triple influencia positiva del árabe dialectal, del árabe moderno y del inglés (A2 [prueba I]).
- La coincidencia árabe dialectal, árabe moderno, francés, inglés y español (A1 [prueba II] y A2 [pruebas I y II]).

Cabe puntualizar, por último, que los discentes tunecinos principiantes en el aprendizaje de español han puesto acertadamente en las cuatro pruebas que elaboraron usos prepositivos específicos o propios de la lengua objeto, o sea, sin que haya coincidencia con sus LM, L1, L2 ni su L3 previamente adquiridas.

De lo expuesto hasta ahora, se desprende, como era de esperar, que los alumnos tunecinos que están en los niveles elementales de aprendizaje del español como idioma extranjero usan de lenguas de referencia o de lenguas de base principalmente el árabe moderno y el francés a la hora de emplear las preposiciones. Pero al no tener la respuesta buscada en su L1 y/o en la L2 o al no sentirse seguros de la preposición requerida en la lengua objeto, se apegan también a los hábitos preposicionales e inventarios de su lengua nativa o árabe popular tunecino y de su lengua tercera o inglés. Esto es, se ha demostrado que, junto con el árabe estándar y el francés que suponen los códigos escritos y orales dominantes en los contextos escolares en Túnez, también el árabe dialectal –registro informal de comunicación oral- y el inglés influyen de forma activa en el proceso de aprendizaje de las preposiciones del español y sus valores por parte de los alumnos tunecinos.

Por tanto, es una evidencia que los alumnos tienen presentes en su mente las lenguas previamente aprendidas, por lo que nos atrevemos a afirmar que el aula tunecina de español es un espacio plurilingüe de contacto de lenguas. Este hecho es obvio en las anotaciones del alumnado en los márgenes de las pruebas -comentadas a lo largo del análisis-, en que observamos que los aprendices recurren a varios canales lingüísticos en su selección de la partícula prepositiva idónea.



Conviene destacar que el análisis de todo el corpus ha demostrado también que la LM, la L1, la L2 y la L3 no solo son fuente de error, sino que también ayudan al aprendiz a emplear correctamente las formas prepositivas de la lengua objeto. Así pues, la transferencia positiva de las citadas lenguas es un factor que facilita la tarea de aprendizaje de las preposiciones del idioma extranjero e induce en muchos casos a acierto.

En ese contexto, queremos resaltar que el estudio de los usos prepositivos llevado a cabo en este capítulo ha revelado que las analogías existentes entre el árabe estándar y el español, el francés y el español o entre el árabe dialectal, el inglés y el español no implican necesariamente que los alumnos acierten en la lengua extranjera. Tampoco las discrepancias entre la L1, la L2, la LM, la L3 y el español son siempre fuente de inhibición y causa de desviación.

En cuanto al porcentaje de “sin respuesta” (SR) registrado en las pruebas de triple elección y de rellenar huecos, notamos que es muy bajo o insignificante en todos los ítems sin excepciones.

Acerca de las estrategias específicas de la interlengua colectiva tunecina<sup>403</sup>, cabe apuntar, como se ha venido reflejando en las anotaciones y apuntes en los márgenes de los sujetos de primer y segundo nivel de español, que la “traducción” a diversos registros lingüísticos y la “ semejanza formal” entre las formas de la lengua objeto y aquellas de lenguas ya conocidas (árabe dialectal, árabe moderno, francés e inglés) son dos mecanismos a los que recurren los aprendices tunecinos en las diferentes pruebas en busca de la forma preposicional requerida. Lo cual induce en algunos casos a error, o sea, interferencias, y en otros a acierto o transferencias positivas.

Desde nuestro punto de vista, este mecanismo interno o estrategia que utilizan los alumnos tunecinos en su aprendizaje y uso de las preposiciones del español, esto es, el hecho de apoyarse en los hábitos lingüísticos ya adquiridos es una etapa normal o lógica por la que pasan los estudiantes que están en niveles iniciales de adquisición de la lengua objeto porque su contacto con el español es reciente y tienen más asimilado e interiorizado el funcionamiento de las formas de sus L1, L2, L3 y LM que el del idioma extranjero.

---

<sup>403</sup> Para aquellos estudiosos interesados en la interlengua “individual” o sistema lingüístico autónomo, esto es, de cada aprendiz tunecino de español por separado, se ofrece nuestra base de datos o corpus en el repositorio digital que contiene todas las pruebas escritas llevadas a cabo por los discentes analizados.

Otra práctica a que recurren los alumnos es la generalización falsa de formas según una regla de la lengua meta por ellos conocida.

Nos parece imprescindible integrar la estrategia de *evasión* tanto en los errores interlingüísticos como en los errores de tipo intralingual identificados en todo nuestro corpus. En nuestra opinión, es posible que los sujetos tunecinos sustituyan la forma preposicional con la que se sienten inseguros por otra con la que se sienten más familiarizados y que dominan mejor, pudiendo pues incurrir en desviaciones de los dos tipos ya mencionados. Incluso en las redacciones escritas, los aprendices podrían emplear la estrategia de evitación ya que en ese tipo de pruebas libres tienen la oportunidad de evitar conscientemente el uso de los valores prepositivos con los que no se sienten seguros, y por tanto, nunca sabremos si no los emplean porque les resultaban problemáticos o por ignorancia. Es muy probable pues que los sujetos empleen solo aquellos usos en los que se sienten con más confianza y que tienen bien asimilados<sup>404</sup>. Pensamos que la evasión es el procedimiento principal al que han recurrido los alumnos en sus redacciones, de aquí la escasez de error en esa prueba.

Los resultados obtenidos del análisis empírico confirman la necesidad de que el profesor de lengua extranjera conozca la idiosincrasia de la interlengua de sus alumnos.

Deducimos de lo expuesto que, contrariamente a la hipótesis del modelo de análisis contrastivo que considera la interferencia de la primera lengua del aprendiz como única causa del error en la lengua extranjera, el análisis de errores que realizamos ha descubierto nuevas fuentes que explican las desviaciones que cometen los alumnos: la interferencia de la segunda lengua y la transferencia negativa de las LM y L3 junto con otras causas extralingüísticas y de índole cognitiva, por lo que se pueden reconocer el mérito y validez de ese modelo de investigación lingüística. Si para el AC el error -que es exclusivamente interlingual- es inaceptable y hay que corregirlo inmediatamente, el AE basándose en la ocurrencia del error nos ha permitido descubrir el nivel de competencia real de los estudiantes tunecinos en su uso de la preposición del español y entablar consecuentemente una jerarquía de dificultades que nos ha indicado cuáles deberían ser las prioridades a la hora de diseñar nuestra propuesta de enseñanza de los

---

<sup>404</sup> Recordamos, como se ha venido detallando en el apartado 4.2.3., que el modelo de análisis de errores fue criticado por su inhabilidad de reconocer la tendencia por parte de los alumnos de aplicar o no la estrategia de *avoidance* o las llamadas *evasiones*, respectivamente en las terminologías de Schachter (1974) y Bustos Gisbert (1998).

usos prepositivos, objeto del siguiente capítulo. En palabras de Corder (1992 [1973]:144) “establecer lo que es difícil de aprender, es cuestión de la investigación empírica y no se puede predecir sólo sobre las bases de las diferencias estructurales entre la lengua materna y la lengua meta”.

Concluimos señalando que somos conscientes de que, pese a que aquí se haya llegado a varias constataciones interesantes, muchas cuestiones quedan por contestar.

También somos conscientes de que las conclusiones de esta investigación no se pueden valorar como totalmente definitivas porque los resultados pueden variar según sea el corpus de datos que analizamos, así, no serán los mismos si trabajamos con una muestra de producción oral. De hecho, sería interesante comprobar en un estudio posterior si el francés, el árabe moderno, el árabe popular y el inglés influyen o no en el uso de las preposiciones del español en muestras de lengua hablada o en tareas escritas realizadas en zonas bereberes o en ámbitos universitarios tunecinos o bien en contextos de enseñanza no reglada.

Asimismo, sería interesante efectuar estudios empíricos longitudinales del uso de la preposición en la interlengua colectiva tunecina, esto es, no existen investigaciones que se ocupen de analizar y seguir el proceso de aprendizaje de las preposiciones del español en su totalidad, en sus distintos estadios desde los niveles elementales hasta los más avanzados.

Estamos convencidos de que es necesario seguir realizando estudios sobre el uso de la preposición y de otras categorías de palabras basados en el método de análisis de errores tanto en el aula tunecina como en otras aulas arabófonas, dada la escasez de esas investigaciones en el ámbito del ELE.

Es innegable el aporte de nuestro análisis de errores ya que nos ha brindado datos exclusivos no investigados hasta el momento sobre el proceso de aprendizaje de las partículas prepositivas en el aula tunecina de español; sobre todo que el gran número de informantes y el inmenso volumen de datos manejados podrían ser lo suficientemente representativos de la colectividad estudiantil de la Secundaria tunecina aunque sin afirmar para nada que los datos obtenidos son categóricos o definitivos.

Por último, los datos derivados de nuestro análisis experimental de las producciones idiosincrásicas del alumnado tunecino de español nos servirán de guía para el diseño, en

el siguiente capítulo, de nuestra propuesta didáctica que se centrará, como hemos anticipado ya en varias ocasiones, exclusivamente en las áreas de uso preposicional más inestables y más erradas para los aprendices tunecinos.

En ese contexto, retomamos lo dicho por Corder (1992 [1973]:262) quien resume en los siguientes puntos el valor que tienen los errores en la clase “de lengua”:

“proporcionan retroalimentación, le dicen algo al maestro sobre la efectividad de sus materiales y técnicas de enseñanza, le indican qué partes del programa, que ha estado siguiendo, han sido aprendidas o enseñadas en forma inadecuada y requieren de atención adicional. Le permiten decidir si puede pasar al siguiente ítem del programa, o si debe dedicar más tiempo al ítem que ha estado trabajando (...) En términos de una planificación más amplia (...) los errores proporcionan la información para diseñar un programa de estudios que permita corregir fallos, un programa de reenseñanza”.

**CAPÍTULO 5**  
**APORTACIONES A UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LAS**  
**PREPOSICIONES DEL ESPAÑOL PARA ALUMNOS TUNECINOS**  
**DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

## **5. APORTACIONES A UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LAS PREPOSICIONES DEL ESPAÑOL PARA ALUMNOS TUNECINOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

En este capítulo nos proponemos desarrollar una breve propuesta didáctica de los usos de las preposiciones del español para el aula tunecina de educación secundaria basada en el método comunicativo y accional que promueve el MCER<sup>405</sup>.

Un enfoque accional, como viene definido en el MCER, trabaja con la relación que existe entre “por un lado, el uso que los agentes [con referencia a los aprendices] hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas” (2002:15).

En efecto, se trata de aplicar una metodología reflexiva y de aprendizaje consciente que promueva la autonomía del aprendiz y desarrolle a la vez su conciencia lingüística.

Nuestro planteamiento o acercamiento didáctico va interrelacionado con el perfil plurilingüe del alumno tunecino y con el sistema educativo en el que se encuentra inmerso; y tiene en cuenta también el análisis contrastivo de las tres lenguas que emplea junto con los resultados obtenidos en el análisis empírico de los errores de uso preposicionales más frecuentes que hemos realizado en capítulos anteriores. En este contexto, ya Judith Gil (1994:123) aseveraba la importancia de una previa reflexión contrastiva “para pasar a un segundo y consecutivo estadio en el que primará la importancia de la situación; enfoque que permitirá al alumno usar las estructuras lingüísticas de un modo adecuado, o independizarse de las estructuras de su lengua que en tantas ocasiones lo que hacen es frenar la adquisición de la nueva lengua”.

Hemos señalado ya a lo largo del trabajo que nuestra breve propuesta didáctica se centra exclusivamente en los usos preposicionales más errados. Para precisar, hemos decidido aplicar el método accional a un par de usos prepositivos en que registramos más de 60%

---

<sup>405</sup> Seguimos las directrices o recomendaciones del MCER -que se interesa por la enseñanza en un contexto europeo- y del PCIC -que está diseñado para las enseñanzas del español en todos los contextos sean europeos o no-, por falta de documentos similares que organicen la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto educativo tunecino.

de índice de error en el corpus analizado y ello tanto para el alumnado de nivel A1 como para el de nivel A2.

Ofrecemos a continuación una muestra de posibles actividades que pueden ser de gran utilidad al profesor de ELE en el aula tunecina para facilitar a sus discentes el uso y aprendizaje de las preposiciones del español. Comenzamos con la propuesta que elaboramos para los estudiantes tunecinos de nivel A1 de español.

## 5.1. Propuesta de actividades didácticas de las preposiciones para alumnos tunecinos de nivel A1 de español

**Actividad 1:** El objetivo específico de esta tarea es hacer que el alumno asimile el uso de la preposición *a* del español para expresar “la frecuencia con que se realiza algo”, con la atención dirigida al contraste con sus primera y segunda lenguas. Por ello, es necesario que esta actividad sea realizada en clase por los alumnos y corregida mediante lectura en voz alta.

1. Lee detenidamente el siguiente diálogo de Carmen y Silvia hablando por teléfono<sup>406</sup>:



*Carmen:* ¡Hola!, Silvia, ¡buenos días! ¿Qué tal?

*Silvia:* Bien, gracias, ¿y tú?

*Carmen:* ¡Bien! ¡Oye! Estoy organizando un viaje a Bilbao para la semana próxima. ¿Te vienes conmigo?

*Silvia:* ¡Uy! Lo siento, tengo mucho trabajo y estoy ocupada toda la semana.

*Carmen:* ¿Y eso?

*Silvia:* Pues, mira, te cuento:

Como sabes, trabajo cuarenta horas a la semana; además estudio alemán dos horas al día y voy al gimnasio tres veces a la semana. También llevo a mi hijo Raúl a la piscina cada día. Y todo está lejos, por lo que cojo el metro varias veces al día. Terminó muy cansada.

*Carmen:* ¡Qué ritmo llevas, mujer!

*Silvia:* Sí, y además de todo esto, dos veces al mes acompaño a mi madre al hospital para hacer su control. También visito a mis abuelos en el pueblo una vez al mes.

*Carmen:* Mujer, necesitas unas vacaciones.

---

<sup>406</sup> Los textos y diálogos que exponemos en toda la propuesta didáctica son de elaboración propia.



*Silvia:* Sí, sí, claro. Ya las tengo organizadas, porque voy dos semanas al año con mi suegra a la playa y una vez al año salimos al extranjero.

*Carmen:* Bueno, pues no te preocupes y otra vez te aviso con más tiempo para organizar el viaje. Yo iré a Bilbao la próxima semana porque necesito desconectar. Te llamaré a la vuelta para ver qué tal vas.

*Silvia:* Muchas gracias, Carmen. Pásatelo muy bien.

**2.** Fíjate en las expresiones “al día, a la semana” que utiliza Silvia para explicar a su amiga Carmen la frecuencia con que realiza las actividades.

- ¿Qué tienen en común esas expresiones?

- Reflexiona sobre si el uso de la preposición *a* es espacial, temporal u otro.

Los alumnos deben reflexionar sobre el hecho de que las expresiones *al día* y *a la semana* coinciden ambas en comenzar por la preposición *a*. Asimismo, esos últimos tienen que darse cuenta de que el valor que expresa la partícula *a* es de índole temporal.

**3.** Fíjate también en las expresiones “al mes” y “al año” que emplea Silvia en las que se usa la misma preposición *a*. ¿Tiene el mismo significado la preposición *a* en estas expresiones?

Aquí también, la preposición *a* tiene el mismo significado, temporal, que en las expresiones ya comentadas “al día” y “a la semana”.

¿Qué podemos concluir de ello?

Los aprendices tienen que constatar que el español usa una única preposición, la *a*, en todos los contextos en que el locutor quiere expresar la periodicidad con que realiza sus acciones; dicha forma irá seguida siempre por un artículo definido y por un período temporal determinado (día, mes, etc.)

**4.** Con qué frecuencia Silvia hace sus actividades:

Actividades	Frecuencia
Trabajar	
Coger el metro	

Visitar a sus abuelos	
Pasar un período en la playa	
Acompañar a su madre al hospital	
Ir al extranjero	
Estudiar alemán	
Ir al gimnasio	

Una vez que los alumnos han respondido a los ejercicios 1, 2, 3 y 4, el profesor llama la atención sobre el uso temporal de la preposición *a* que aparece en la estructura *a + artículo definido + día / semana / mes / año* para expresar la periodicidad con que se realiza una acción determinada.

##### 5. En árabe y en francés:

¿Con qué preposición expresarías el valor temporal que señala la forma *a* del español?

Este ejercicio incita los estudiantes a pensar y activa en sus mentes un proceso de comparación. Esos últimos deberían recurrir a los inventarios prepositivos de su primera y segunda lenguas y recordar que el árabe moderno emplea en ese caso la partícula *في* / *en* mientras que el francés utiliza la forma *par* / *por*.

¿Existe una preposición común a todos los contextos como la preposición *a* en el español?

Los alumnos deben darse cuenta de que tanto la forma *في* como *par* se emplean, respectivamente en árabe y francés, para señalar la frecuencia en todos los contextos sin excepción.

Después de contestar los alumnos, el profesor debe resaltar en clase que la expresión de la frecuencia en español se realiza con la preposición *a*, y no coincide ni con el árabe ni con el francés puesto que son las formas *en* y *por* las que, respectivamente, se utilizan.

Pretendemos que los aprendientes tomen conciencia de las diferencias de uso preposicional de sus L1 y L2 para no trasladarlos a la lengua objeto e inducir a error.

6. Te toca ahora construir diferentes frases con la preposición *a* expresando cuántas veces al día, a la semana, etc. realizas tus actividades. Tienes que hacer enunciados de tipo: “Duermo fuera de casa dos veces a la semana”.
7. En parejas, por turnos: cada estudiante tiene que comparar sus respuestas con las de su compañero. Ver si hay coincidencias entre los dos.
8. Para terminar, una vez que los estudiantes han realizado los anteriores ejercicios, el profesor hace preguntas a todo el grupo para comprobar su asimilación del uso temporal de la preposición *a* en cuestión.

**Actividad 2:** El objetivo es la toma de conciencia por parte de los estudiantes de que para expresar “el momento del día en que ocurre algo” en español se emplea la preposición *por*, que reflexionen sobre ello, lo asimilen y sean capaces de emplearlo; también se llamará la atención sobre las diferencias existentes en la expresión de dicho uso temporal con respecto a las lenguas que conocen.

1. Lee el texto siguiente:

### **Gemelos pero diferentes**



Consuelo tiene dos hijos gemelos, Juan y Javier, que tienen 15 años. El primero es serio y responsable, mientras que el segundo es perezoso e imprevisible. Ella cuenta a su amiga, que es psiquiatra, detalles de la vida diaria de cada uno porque quiere comprender la causa de sus diferentes comportamientos:

“Juan se levanta temprano por la mañana, se ducha y prepara solo su desayuno. También ordena su habitación antes de irse al colegio. Por la tarde, después de clase hace sus deberes y va una hora al gimnasio.

Juan siempre me ayuda a preparar la cena por la noche y muchas veces él lava los platos. Después de cenar, ayuda a su hermana a resolver los ejercicios de matemáticas y se acuesta a las nueve y media.

Sin embargo, Javier nunca se levanta pronto por la mañana, no quiere ducharse y va al colegio sin desayunar. Por la tarde, juega al fútbol con sus amigos y después ve la televisión durante horas. Siempre Javier se acuesta muy tarde por la noche porque pasa mucho tiempo chateando por Internet”.

2. Observa cómo Consuelo habla de lo que hacen sus dos hijos durante todo el día.

3. Ahora fíjate bien en las expresiones “por la mañana, por la tarde, por la noche” que emplea Consuelo.

- Reflexiona sobre cuál es el significado de la preposición española *por* (espacial, temporal o de otro tipo).

Los estudiantes constatan en ese caso que las tres expresiones citadas que utiliza Consuelo coinciden en que comienzan con la forma *por*, que señala un mismo significado de carácter temporal en todos los contextos.

4. ¿Qué hacen Juan y Javier en las diferentes etapas del día? Indica en la siguiente tabla si es Juan o Javier quien hace cada actividad y en qué momento del día.

Actividades	Juan / Javier	Momento del día
Jugar al fútbol		
Hacer sus deberes		
Acostarse muy tarde		
Preparar su desayuno		
Preparar la cena		
No ducharse		
Lavar los platos		
Ver la televisión durante horas		
Ayudar a su hermana con las matemáticas		
Ordenar su habitación		
No desayunar		
Levantarse temprano		
Acostarse a las nueve y media		
Levantarse tarde		
Ducharse		
Ir al gimnasio		

**5. Reflexiona sobre las siguientes cuestiones:**

¿En las lenguas que conoces (en el árabe, en francés) se usa preposición para expresar en qué momento del día realizas cada actividad?, ¿empleas alguna preposición para indicar si haces las actividades por la mañana, por la tarde o por la noche?

Si se emplea alguna preposición, ¿es siempre la misma en todos los contextos?

Este ejercicio incita al estudiante a reflexionar y a comparar en su mente cómo funciona la preposición en los idiomas que conoce. Este proceso reflexivo permite la toma de conciencia del alumno de que su L1 -el árabe- emplea la partícula *في/en* mientras que su segunda lengua -el francés- no emplea preposición y ello en todos los contextos para ambos idiomas, por lo que no hay coincidencias con el español. Todo ello lleva a una perfecta asimilación del uso temporal de la preposición *por* en la lengua objeto.

Es esperable asimismo que algunos aprendices hagan referencia al inglés, su L3, resaltando su coincidencia con el árabe moderno puesto que emplea en todos los contextos la preposición *in/en* para señalar las diferentes etapas del día en que realizamos acciones. En efecto, es un hecho que hemos detectado a raíz del AE del capítulo anterior.

**6. Escribe un párrafo en el que emplees la preposición *por* para expresar lo que haces en los diferentes momentos del día.**

**7. En grupos de tres: cada estudiante pregunta a su compañero sobre lo que hace durante el día, utilizando la preposición *por*.**

Es un ejercicio de gran interacción comunicativa en que hay intercambios de turnos de habla entre los alumnos. Por supuesto, el profesor observa este proceso comunicativo en clase, corrige a los alumnos en caso de error y está atento al nivel de asimilación alcanzado en el uso temporal de *por* en cada alumno.

De manera semejante a la propuesta didáctica presentada para el alumnado de nivel A1, elaboramos otra destinada esta vez a los estudiantes tunecinos de nivel A2 de español, siempre con el cometido de incitar al alumno a reflexionar durante su aprendizaje de la lengua extranjera y hacer que la práctica en el aula de los usos prepositivos sea de una manera coherente y adecuada a las situaciones comunicativas.

## 5.2. Propuesta de actividades didácticas de las preposiciones para alumnos tunecinos de nivel A2 de español

**Actividad 1:** El objetivo es que los estudiantes sean capaces de utilizar la forma *de* para “expresar características de las personas”, y que reflexionen sobre cómo las diferentes lenguas que conocen expresan esa idea.

1. Lee detenidamente el texto siguiente:

### En la escuela



Es el primer día de escuela para Beatriz, no conoce a nadie porque acaba de mudarse con su familia al nuevo barrio. Se le ha acercado una compañera de clase muy curiosa y le ha preguntado si tiene hermanos, de qué edades, incluso le ha pedido una descripción detallada.

Beatriz ha contestado lo siguiente: “Pues, tengo una hermana de ocho años, es de rostro alargado y de pelo corto y negro. No nos parecemos en nada, no es rubia con los ojos verdes como yo, más bien es de piel aceitunada y con los ojos de color miel; y tampoco es baja como es mi caso, es bastante alta de estatura. También es de nariz pequeña y de labios finos. Bueno, la verás después porque vendrá con mi madre a recogerme a la salida de la escuela.

2. Observa cómo describe Beatriz a su hermana. Fíjate en el uso de la forma *de* que ha utilizado para describir a su hermana como “de pelo corto, de piel aceitunada”.

- Reflexiona sobre si el uso de la preposición *de* es temporal, espacial u otro.

Después de reflexionar, los alumnos se darán cuenta de que todos los enunciados descriptivos que emplea Beatriz van encabezados por la preposición *de*. Creemos que todos ellos van a decir que el uso de la partícula *de* no es temporal ni espacial pero sin saber emplear la terminología conveniente de “significado nocional”. En ese momento, es imprescindible la intervención del docente que tiene que explicar que la preposición es capaz de expresar no solo valores de índole temporal y espacial sino que también denota nociones como “características de personas, contenido, etc.” y puede presentar diferentes ejemplos de usos ncionales de la preposición *de*, incluso de otras preposiciones para ayudar más al alumno a asimilar este valor no dimensional.

3. Anota en este cuadro las características de la hermana de Beatriz según vienen explicadas en el texto:

Edad	Es <u>de</u> ocho años
Estatura	
La forma de su rostro	
El pelo	
El color de piel	
Los ojos	
La nariz	
Los labios	

4. En las lenguas que ya conoces (árabe, francés) ¿se usa preposición o no para expresar el significado que señala la preposición *de* del español?

Esta pregunta incita el alumnado a reflexionar y a comparar los paradigmas prepositivos de sus L1, L2 y de la lengua extranjera. Los aprendices tienen que contestar que el árabe moderno no emplea forma preposicional para señalar características de las personas, mientras que el francés utiliza la forma *à* y *en* en todos los contextos para ambos idiomas. Así, los aprendientes serán conscientes de las divergencias de uso preposicional de sus L1 y L2 para no transferirlos a la lengua meta e inducir a fallo.



**5.** En parejas: observa este cuadro y subraya las características de tu compañero.

Estatura	baja / mediana / alta
Rostro	redondo / alargado / ovalado
Pelo	largo / corto / negro / castaño
Piel	aceitunada / clara / oscura
Nariz	pequeña / grande / aguileña/ perfilada

- Ahora escribe un párrafo en el que uses lo que has subrayado en el cuadro. Emplea frases del tipo “Mi compañero es de estatura mediana....”.

**6-** Averigua si tu compañero ha empleado la estructura *preposición de + sustantivo + adjetivo*.

**Actividad 2:** El objetivo es que los aprendices asimilen el uso funcional de ausencia de preposición en el español cuando se trata de infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal con la atención dirigida al cotejo con las lenguas que ya conocen.

1. Lee detenidamente el siguiente diálogo:

### En el médico



*Médico:* ¡Buenos días! Pase y tome asiento, por favor.

*Raquel:* ¡Buenos días, doctor! Venía para saber si ya están los resultados de mis análisis.

*Médico:* Pues sí, aquí están ... lo que tiene usted es una diabetes, señora.

*Raquel:* ¡Diabetes! ¿Pero, cómo?

*Médico:* No se preocupe usted, la diabetes no es nada grave. Basta con seguir algunas recomendaciones.

*Raquel:* Dígame, doctor, ¿qué debo hacer?

*Médico:* Pues, mire, en primer lugar debe desayunar todos los días y es importante aumentar la cantidad de frutas y verduras. También es necesario dormir bien, mantenerse activa y hacer ejercicio. Además es aconsejable controlar su presión arterial y mantener a raya el colesterol. Por otro lado, es imprescindible dejar de fumar y, sobre todo, es urgente participar en algún programa contra la diabetes.

*Raquel:* Y, ¿tengo que tomar algún medicamento?

*Médico:* Sí, ahora le hago una receta. Debe tomar una pastilla dos veces al día para bajar la glucosa en la sangre.

*Raquel:* Perfecto, doctor, muchas gracias.

*Médico:* Quiero volver a verla la semana próxima.

*Raquel*: ¡Hasta la próxima semana!

2. Fíjate en las recomendaciones del médico y completa el cuadro siguiente con las expresiones que se utilizan en el diálogo:

Es aconsejable.....
Es necesario .....
Es urgente .....
Es importante .....
Es imprescindible .....

Los alumnos después de leer detenidamente el diálogo y fijarse en las recomendaciones del médico, tienen que contestar lo siguiente:

Es aconsejable *controlar su presión arterial y mantener a raya el colesterol*.

Es necesario *dormir bien, mantenerse activa y hacer ejercicio*.

Es urgente *participar en algún programa contra la diabetes*.

Es importante *aumentar la cantidad de frutas y verduras*.

Es imprescindible *dejar de fumar*.

3. ¿Cómo expresarías esas recomendaciones en otra lengua (en árabe, en francés,...)?

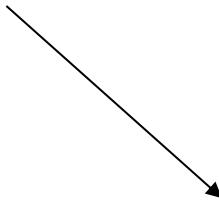
¿Qué diferencia puedes apreciar en la redacción de las mismas? ¿Has utilizado en esas lenguas alguna preposición para expresar la recomendación? ¿Y en español?

Los estudiantes intentan recordar en sus mentes cómo se expresan las recomendaciones en el árabe moderno y en el francés. Pues, una vez activan procesos de razonamiento se dan cuenta de que su primera lengua, como el español, no emplea preposición mientras que el francés se caracteriza por utilizar la preposición *de*.

Después de dejar a los alumnos el margen de reflexionar y contestar, interviene el profesor para explicar que se trata de verbos en infinitivo que funcionan como sujeto en construcciones de forma no personal, e insistir en que este valor formal / gramatical del español se caracteriza por la ausencia de preposición, igual que su L1 pero sin coincidir con su segunda lengua que emplea la forma *de* en todos los contextos para denotar el citado valor funcional.

**4. Relaciona con una flecha las preguntas con las respuestas adecuadas:**

¿Qué debemos hacer para evitar el estrés?	Es importante ser activo y comer bien
¿Qué tenemos que hacer para tener un buen físico?	Es urgente ir a un dentista
¿Qué hay que hacer para aprobar un examen?	Es necesario equilibrar nuestra vida entre el trabajo y la diversión
¿Qué hacer para quitar el dolor de muelas?	Es imprescindible estudiar mucho
¿Cómo recuperar confianza en sí mismo?	Es aconsejable consultar a un psiquiatra



**5. Piensa en los preparativos necesarios para hacer un viaje. Formula enunciados del tipo:**

“Es necesario pedir un visado – Se debe verificar la validez del pasaporte”.

- Coméntalo con tu compañero.

Como acabamos de ver, todas las actividades presentadas hasta ahora son dinámicas, comunicativas y ayudan al aprendiz tunecino a reflexionar sobre las semejanzas y diferencias en el uso de la preposición en las diferentes lenguas que conoce. Para la resolución de esos ejercicios, los estudiantes árabo-francófonos deben activar procesos de selección, clasificación y razonamiento.

Así pues, el modelo accional de enseñanza-aprendizaje de la preposición del español que proponemos incorpora las lenguas previamente aprendidas; lo cual puede ser eficaz para el desarrollo de la conciencia lingüística del aprendiz.

Dicho de otro modo, con nuestra propuesta didáctica defendemos la idea de que la utilización por parte del profesor de las lenguas ya conocidas por el aprendiz en el aula puede fomentar la motivación de ese último y su mejor asimilación del uso prepositivo de la lengua extranjera. Se trata al fin y al cabo de sacar provecho de las propias estrategias, como lo ha revelado el análisis empírico, a las que el alumno tunecino recurre en el proceso de aprendizaje de la preposición en ELE.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSIONES FINALES**

## 6. CONCLUSIONES FINALES

Como indicamos en la introducción, el objetivo principal de nuestra investigación ha sido profundizar en el proceso de aprendizaje y uso de las preposiciones del español en el seno del aula tunecina de la Secundaria.

Los alumnos tunecinos son árabes y tienen un perfil lingüístico peculiar caracterizado por el uso de diferentes lenguas que emplean en su comunicación formal e informal, con el árabe culto y el francés moderno -L1 y L2- como códigos escritos y orales dominantes y de carácter obligatorio en los contextos escolares públicos, constituyendo asimismo una base lingüística común y uniforme a todos los aprendices de español escolarizados en la Enseñanza Media del sistema educativo tunecino. Por lo cual, nos hemos planteado examinar el grado de influencia de esas L1 y L2 en el empleo de las partículas prepositivas en la lengua extranjera.

Ante la innegable evidencia de tener presente el estudiante tunecino en su mente su previo bagaje lingüístico cuando aprende y usa la preposición del español, nos pareció imprescindible iniciar nuestro estudio informando sobre la situación sociolingüística de Túnez así como sobre el estado actual de la enseñanza de la lengua de Cervantes en nuestro país.

En el capítulo 1 presentamos la identidad lingüística tunecina que se caracteriza por la diversidad motivada por la convivencia de tres variantes de la lengua árabe (clásica, moderna y dialectal), su coexistencia con el francés (lengua del ex colono) y con el bereber (lengua minoritaria). Esto es, los conceptos de *triglosia* –distribución funcional entre las tres variedades citadas del árabe-, *bilingüe* o *bilingüismo* (árabe-francés / árabe dialectal-bereber) son insuficientes y muy restringidos puesto que no reúnen por completo las varias y complicadas situaciones de contacto de las lenguas que conviven en el contexto tunecino. Por lo que Túnez es un país plurilingüe tanto a nivel sociolingüístico como a nivel escolar-educativo

En efecto, la lengua francesa no se reduce a la variedad académica que se aprende en contextos educativos; al contrario en el terreno tunecino esa lengua es heterogénea puesto que existen numerosas variedades o prácticas de la misma dependiendo del nivel de competencia de los hablantes. Por lo tanto, Túnez es un país arabófono y francófono a la vez.

Pese a que el sistema de enseñanza tunecino descartó por completo la lengua materna, “el árabe dialectal”, y el bereber, porque carecen de código escrito y son exclusivas de la comunicación oral, no ha descuidado la enseñanza de idiomas extranjeros que comprende el inglés, enseñado en la Primaria, así como el alemán, el italiano, el español, el chino, el turco y el ruso, que se imparten en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria y son asignaturas optativas.

Centrándonos, en el segundo apartado, en la enseñanza del español en Túnez, notamos que existen dos promotores principales de la misma: la propia enseñanza reglada tunecina y el Instituto Cervantes.

Cabe señalar que la situación de la enseñanza del español, tanto en la Secundaria como en el ciclo Superior, no difiere mucho, en la medida en que es una lengua que va registrando un crecimiento especialmente llamativo durante las últimas dos décadas.

En el segundo capítulo, esbozamos en su primera parte la cuestión sintáctica de la afiliación categorial de la preposición, esto es, presentamos de un modo abreviado las distintas teorías y caracterizaciones lingüísticas modernas que más destacan del concepto de preposición y que tienen que ver con el estatus de ese elemento oracional.

Hemos constatado que los gramáticos y lingüistas ofrecen definiciones dispares de este elemento ya que cada uno adopta un criterio propio en la elaboración de su teoría.

Pottier, Gili Gaya, Cano Aguilar, *Nueva Gramática* de la RAE, entre otros, consideran la preposición como elemento de relación mientras que otros lingüistas (López, Trujillo, Carbonero Cano, Lamíquiz, Morera, Pavón Lucero, Fernández López, etc.) le atribuyen además un carácter hipotáctico o subordinante.

Bally, Tesnière y Hernández Alonso definen la partícula preposicional desde el punto de vista de la estructura de la lengua considerándola como transpositor o traslativo.

Muy distinta, en cambio, es la opinión mantenida por Osuna García, que estudia su función referencial y la define como marcador semántico objetivo.

En lo que concierne al contenido semántico-léxico de las preposiciones, las diferentes opiniones de los lingüistas giran en torno a tres posturas:

- 1- Teoría monosémica o monosemántica en lengua (en el paradigma) y polisémica o polisemántica en el discurso (en el habla, en el sintagma) que atribuye a cada preposición una sola y única significación semántica a nivel de la lengua y asocia la

multiplicidad de acepciones de ese elemento al contexto. Es la interpretación que aparece en Pottier (1962), López (1970), Trujillo (1971) y Morera (1988).

2- Teoría polisémica en el discurso que rechaza el valor único en lengua postulando la variabilidad de significados de las preposiciones en el habla. Entre sus seguidores está Luque Durán (1974).

3- Teoría sinsemántica que niega a la preposición todo contenido léxico tanto en lengua como en el discurso. Bally (1959) y Tesnière (1988), entre otros sinsemantistas, reducen la función de las partículas prepositivas a simples útiles gramaticales desproveyéndolas de todo valor significativo.

A raíz de la previa exposición teórica, hemos presentado en el apartado 2.2. nuestra propia concepción de la preposición que nos ha servido de base tanto para el estudio contrastivo de los valores de las preposiciones árabes, francesas y españolas que abarcamos en el capítulo tercero de nuestra investigación como para nuestra propuesta didáctica de enseñanza de las preposiciones del español a los alumnos tunecinos, que ocupa el capítulo quinto.

En efecto, siguiendo esencialmente las directrices de Pottier, y en parte acorde con Tesnière, hemos mantenido en nuestra propuesta conceptual que la preposición es una palabra vacía que adquiere un valor semántico gracias a su inmersión en un contexto. Esta partícula pertenece tanto al campo gramatical (por su doble función relacional y de subordinación que supone una característica permanente y, por cumplir en algunos casos, según lo exige la norma, el oficio de índice funcional), como al campo léxico (por sus valores temporales, locativos y nocionales que es capaz de expresar una vez inserta en el discurso).

El segundo capítulo se cierra con el apartado 2.3. en que hemos realizado un tratamiento teórico-comparativo de los conceptos de elemento regente, término, paradigma y la contracción de las preposiciones en el árabe, en el francés y en la lengua española.

Hemos establecido el inventario de las preposiciones de las citadas lenguas ofreciendo una revisión escueta de estudios modernos acerca de la inclusión o no de ciertas formas dentro de la lista.



Hay que destacar que la caracterización de los conceptos de regente, término, etc. estrechamente relacionados con la preposición ha sido crucial para mejor enfocar el análisis contrastivo de uso preposicional que hemos llevado a cabo en el capítulo 3 de nuestro estudio.

En el tercer capítulo, que es mucho más extenso que los dos anteriores, hemos efectuado un análisis comparativo de la preposición y su uso en el árabe moderno, en el francés y en el español con el objetivo de rastrear lo similar y lo divergente entre esos tres idiomas, siendo respectivamente primera lengua del alumno tunecino de la enseñanza media, su segunda lengua y el idioma extranjero que está en proceso de aprendizaje.

En efecto, la realización de un cotejo previo de las citadas lenguas no ha sido aleatoria, sino que era para sentar las bases del análisis de errores preposicionales, objeto del capítulo cuatro de nuestro estudio, o sea, para explicar posibles fuentes de los errores de usos preposicionales de los aprendices tunecinos una vez diagnosticadas las áreas más difíciles.

En el primer apartado hablamos del origen y de los supuestos teóricos del modelo de investigación de análisis contrastivo y nos hemos referido a los objetivos y conceptos sobre los que se fundamenta la hipótesis contrastiva. Asimismo, hemos expuesto en la parte 3.1. algunas críticas que trataron las limitaciones del enfoque contrastivo.

La segunda parte consta de dos apartados. En el punto 3.2.1. hemos informado sobre los propósitos planteados del cotejo, también hemos justificado los criterios manejados para la selección del corpus de preposiciones objeto del cotejo así como la metodología que adoptamos como base de nuestro contraste.

Dada la falta de trabajos de índole académica que aborden el tema de las preposiciones con una perspectiva didáctica de esos elementos oracionales a aprendices tunecinos escolarizados en la Enseñanza Secundaria, el corpus de preposiciones ha sido una propuesta propia. Dicho de otro modo, nos basamos al fijar la lista de preposiciones contrastadas en árabe, francés y español en la frecuencia de su aparición en los manuales de español que se usan en el aula tunecina y en una serie de manuales representativos de los distintos enfoques de enseñanza de ELE. Hemos recurrido también al estudio de Benítez (1990) sobre la adquisición y uso de la partícula preposicional en el texto escrito del niño español, alumno de la Enseñanza General Básica; así como consultamos el estudio de Campillos Llanos (2014) sobre la frecuencia

de aparición de la preposición en un corpus oral de universitarios extranjeros de español de niveles A2 y B1 del MCER, quienes estudiaban en Madrid mediante convenios internacionales.

Nos apoyamos, por otra parte, en un criterio de semejanza formal de las preposiciones *a*, *de*, *en* y *entre* que son exactamente igual en francés y en español.

Aplicando los criterios citados, hemos seleccionado las formas *a*, *con*, *de*, *desde*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *para*, *por* y *sobre*.

Fieles a la teoría prepositiva de Pottier (1962), nos apoyamos en el estudio contrastivo práctico, que ocupa el punto 3.2.2., en su triple división en el discurso de los usos prepositivos en temporales, espaciales y nocionales junto con la hipótesis estructural de índice funcional de Tesnière (1988), de aquí los llamados usos formales de las partículas prepositivas; por lo tanto adoptamos una metodología de análisis híbrida. También entablamos una división propia de esas cuatro clases de relaciones o valores en usos comunes, usos aparentemente comunes y usos divergentes.

Establecemos, a partir de la ejemplificación, los diferentes sentidos léxicos y estructurales que se atribuyen a las preposiciones del español que conforman nuestro corpus, cuidadosamente comparadas con sus correspondientes en el árabe y francés limitándonos en nuestro cotejo a los más básicos y generales, dado que nuestro estudio está exclusivamente centrado en alumnos en estadios iniciales de aprendizaje de ELE.

El análisis contrastivo de los valores y usos de las preposiciones árabes, francesas y españolas que llevamos a cabo ha demostrado que no se puede dar una conclusión única y general para todas las preposiciones puesto que los resultados obtenidos varían según las preposiciones contrastadas y según los campos de uso: temporal, espacial, nocional y funcional.

Otra constatación de mayor relevancia a la que llegamos a partir del cotejo minucioso es que nadie puede negar la multiplicidad de usos que las preposiciones del árabe moderno, del francés y del español son capaces de expresar en el discurso.

Conviene destacar que en el francés y en el español el significado preposicional abarca los niveles léxico y funcional-gramatical del discurso mientras que las partículas prepositivas del árabe, como pudimos averiguar en el punto 3.2.2., denotan tan solo sentidos temporales, espaciales y nocionales del plano semántico sin presentar contenido sintáctico-formal.

En el nivel semántico del lenguaje, hemos constatado a raíz del análisis detenido de los usos de las preposiciones del español y de sus homólogos preposicionales en el árabe moderno y en el francés que todas las formas contrastadas de las citadas tres lenguas sin excepciones denotan contenidos léxicos; pero queremos destacar que ello no quiere decir que todas esas partículas abarcan los tres campos de uso temporal, espacial y nocional.

\*Las preposiciones que expresan valores de las tres dimensiones discursivas temporal, espacial y nocional son:

- en el árabe: *على و حتى، في، من*

- en el francés: *à, de, en, entre, jusque, par y pour*

- en el español: *a, de, en, entre, hacia, hasta, para, por y sobre*

\*Las formas que denotan usos de índole temporal y espacial, sin presentar contenido nocional:

- en el árabe: *إلى*

- en el francés: *vers*

- en el español: *desde*

\*Las partículas preposicionales que tienen significado temporal y nocional, pero no espacial:

- en el árabe: *لـ*

- en el español: *con*

\*Las preposiciones que expresan un contenido espacial y nocional sin denotar valor temporal:

- en el francés: *sur*

\*Las formas con contenido exclusivamente temporal sin presentar usos de índole espacial ni nocional:

- en el árabe: *منذ و منذ*

- en el francés: *depuis*

\*Y, por último, están las preposiciones con significado solo nocional, ni temporal ni espacial:

- en el árabe: *بـ*

- en el francés: *avec*

Por lo tanto, nueve preposiciones del español de las once de nuestro corpus abarcan los tres campos de uso temporal, espacial y nocional frente a cuatro del árabe moderno y siete formas del francés.

A raíz de lo expuesto hasta ahora, es una evidencia, pues, que el grado de polisemia léxica no es equitativo entre las preposiciones del árabe, del francés y del español y ni siquiera es igual entre las preposiciones de un mismo idioma.

Sumando el número general de los usos temporales, espaciales y nocionales de las formas contrastadas del español, del árabe moderno y del francés, llegamos a la conclusión de que las siguientes preposiciones son las que presentan mayor polivalencia significativa:

-en la lengua española: *de* y *a*

-en la lengua árabe: *من* y *في*

-en la lengua francesa: *à* y *d*

Citamos, por ejemplo, el caso de la preposición *a* del español. El cotejo realizado ha revelado para esa forma siete valores temporales, ocho significados espaciales y otros ocho de índole conceptual dando un total de 23 usos a nivel léxico del discurso. En contrapartida otras formas españolas son menos polisémicas, como por ejemplo la preposición *con* que cuenta con tan solo un valor temporal y otros once significados de índole conceptual sumando pues un total de doce usos semánticos.

En árabe, mencionamos el ejemplo de la partícula *في* que presenta 22 usos léxicos (diez temporales, siete espaciales y otros cinco usos nocionales) mientras que otras formas, como por ejemplo *حتى*, tiene un número mucho más reducido contando con tan solo tres valores; dos del nivel dimensional y uno nocional.

Además de estar caracterizada por la polisemia, la preposición es capaz de entablar otro tipo de relaciones semánticas: la sinonimia.

Hemos podido comprobar, a raíz del cotejo que ocupa el punto 3.2.2., que son numerosos los casos en que se pueden emplear indistintamente o con muy escasa alteración de sentido dos preposiciones o más.

Así pues, tanto en el español como en el árabe y francés es posible la conmutación de las preposiciones para describir una misma situación o realidad.

Por ejemplo, en un enunciado como “*El libro está sobre la mesa*”, la idea de localización en una parte superior podría expresarse en español por la preposición *en*.

Lo mismo ocurre en el árabe moderno, esto es, para indicar el final temporal de una acción, entre otros ejemplos, es posible el uso de las dos formas *حتى* y *إلى*:

“تكون مكتبة الجامعة مفتوحة من يوم الإثنين إلى يوم السبت” (La biblioteca de la universidad está abierta de lunes a sábado).

Semejante caso en el francés que emplea *à* y *pour* para indicar el límite temporal de un plazo en el futuro:

On a remis la réunion *à / pour* la semaine prochaine (Se ha aplazado la reunión *para* la semana próxima).

En el campo sintáctico-funcional, igual que en la dimensión léxica del discurso, los resultados del análisis comparativo varían según las formas analizadas.

Ya hemos comentado que no registramos usos formales para ninguna de las partículas prepositivas del árabe moderno objeto del cotejo efectuado. Sin embargo, sí las preposiciones del español y del francés aportan contenido gramatical, aunque no todas lo hacen.

En efecto, tanto en el español como en el francés solo cuatro formas de las once de nuestro corpus analizado expresan valores de índole estructural-formal; se trata de:

*a/ à, con/ avec, de/ de y por/ par.*

A raíz del cotejo, observamos que la forma española *a* indica más valores formales que su equivalente francesa *à*. En cambio, pasa completamente lo contrario con las preposiciones *de* del español y *de* francesa, ya que la primera forma es unifuncional mientras que la segunda es índice de dos funciones gramaticales.

Por otro lado, deducimos que hay correspondencia funcional plena o absoluta entre las formas *avec/con* y *par/por* del francés y el español.

También concluimos que hay semejanza formal nula entre el árabe y el español y el árabe y el francés en las formas estudiadas.

De lo comentado hasta ahora, se desprende que las preposiciones se dividen en dos tipos: las léxicas (o significativas) y las léxicas-gramaticales (o significativas-funcionales). Así pues, el análisis contrastivo es puro reflejo de la dicotomía *significado léxico* y *significado funcional –gramatical* de la preposición, que defendemos en nuestra propuesta conceptual de esa partícula en el apartado 2.2.

Otra constatación relevante, a que hemos llegado a raíz del contraste llevado a cabo, es que tanto las preposiciones del español como las del francés, dependientemente de la forma analizada, tienen tres tipos de equivalentes en los idiomas árabe y francés y en el español y árabe respectivamente:

- 1- una determinada preposición o más de una (equivalente preposicional).
- 2- y/u otra categoría de palabras que no es preposición: adverbio, conjunción, sustantivo, etc. (equivalente no preposicional).
- 3- y/o no tiene equivalente (equivalente nulo).

Puntualizamos que para cada preposición española estudiada, a excepción de *hasta*, hay más de un equivalente, preposicional o no, en el árabe moderno y en el francés.

Por otro lado, observamos que solamente tres formas del francés (*entre, vers* y *jusque*) de las once de nuestro corpus analizado tienen un solo equivalente tanto en el español como en el árabe moderno mientras que las preposiciones restantes (*à, avec, de, depuis, en, pour, par* y *sur*) o tienen un equivalente único solo en uno de los dos idiomas citados, o dos homólogos o más en la lengua extranjera y en la L1 de los aprendices de la Secundaria tunecina.

Conviene precisar que en el árabe moderno no se presentan los citados tres casos de correspondencias. En efecto, todas las preposiciones de la lengua semítica analizadas tienen, sin excepciones, como equivalentes tanto en el español como en el francés exclusivamente preposiciones y solamente las dos partículas *في* y *بـ* tienen además de los homólogos prepositivos, un equivalente nulo.

Asimismo, el AC ha demostrado que tan solo las partículas árabes *حتى* y *منذ / منذ*, *إلى* tienen un único correspondiente tanto en el español como en el francés. En contrapartida, el resto de las formas del árabe analizadas tienen dos o más equivalentes en los citados dos idiomas.

No cabe duda de que el análisis contrastivo llevado a cabo es una ilustración de que los idiomas que no tienen un origen común, como es el caso del árabe, lengua semítica, y el francés y el español, lenguas latinas, pueden coincidir en sus valores prepositivos. En efecto, una lectura de los resultados lleva a considerar que la distancia lingüística que en un principio parece existir entre el árabe, el francés y el español es variable.

A nuestro juicio, y tal como lo reflejan los datos que nos ha brindado el cotejo preposicional entre el árabe, el francés y el español, es innegable que el modelo de AC supone un procedimiento eficaz tanto para el alumno como para el profesor de la Secundaria en Túnez. Estamos convencidos de que la repartición cuatripartita en usos temporales, espaciales, nocionales y formales que presentamos ayuda a sistematizar el uso de las preposiciones, y con ello los aprendices que están en los primeros niveles de

enseñanza de la preposición consiguen asimilar y dominar los distintos matices semánticos y gramaticales de las formas del árabe, del francés y del español en el contexto real de uso.

El cotejo efectuado permite asimismo concienciar al discente sobre lo común y lo divergente entre su lengua primera, segunda y el idioma extranjero que está en proceso de aprendizaje, evitando así caer en confusiones de uso prepositivo.

Igualmente, merced a la técnica comparativa, el alumno tunecino de español consigue desarrollar la capacidad de discernir los elementos prepositivos propios de la lengua extranjera, de modo que esos últimos adquieran la misma independencia que los elementos de su L1 y de su L2. Como resultado, sabrá entonces qué preposición adecuada elegir para expresar un determinado sentido en la lengua objeto.

Como anotamos líneas arriba, el AC es de suma relevancia para el profesor de español dado que le sirve como soporte o herramienta en la tarea de enseñar las preposiciones.

Dicho de otro modo, las comparaciones realizadas por muy sencillas que puedan parecer ayudan al docente, por una parte, a optar por una metodología didáctica idónea de la que hace uso tanto para preparar la programación teórica como para trabajar con sus alumnos en las interacciones en clase, puesto que distingue los usos prepositivos peculiares de sus L1, L2 y del español y, por otra parte, le permiten identificar la fuente de los fallos cometidos por el alumnado en su uso de las preposiciones de la lengua extranjera.

Adoptamos, en esa línea, las palabras de Fernández González (1995:18-19) quien sostiene que: “un análisis contrastivo basado en una buena descripción y contraste de las lenguas implicadas constituye un instrumento pedagógico de suma utilidad en cuanto que ayuda a comprender las causas del error, de la omisión de estructuras, etc.”

No obstante, conviene destacar que la explotación en el aula de los recursos contrastivos depende en gran medida de las destrezas analítica y comunicativa del docente.

El mérito de este análisis, basado en la teoría tridimensional de Pottier y en la hipótesis de marcador funcional de Tesnière, consiste en el hecho de que está ubicado en el contexto real de uso de la preposición en el árabe, francés y en español estando lejos de toda abstracción innecesaria en el proceso de aprendizaje de esta partícula por alumnos tunecinos no nativos del español en contacto recién iniciado con ese idioma extranjero.

En efecto, creemos que ambas teorías están en gran medida acertadas siendo perfectamente adecuadas para el acercamiento comparativo que llevamos a cabo.

Como se ha venido diciendo en lo que precede, ha sido escaso el número de estudios que se han preocupado por el proceso de aprendizaje del español por alumnos árabes. Tampoco encontramos estudios previos ni gramáticas elaboradas que se ocupen exclusivamente por el aprendizaje de la preposición española en el aula tunecina.

Asimismo, centrando nuestro interés en los trabajos de carácter comparativo, ésta es la primera investigación en que se intenta interrelacionar dos lenguas latinas, el francés y el español, y contrastarlas con el árabe en busca de lo análogo y lo discrepante con el objetivo de entablar una metodología de enseñanza de las preposiciones del español exclusiva al aula tunecina.

Por todo lo referido en las líneas anteriores, cabe resaltar, pues, que es innegable que nuestro estudio comparativo supone una aportación no solo para el alumnado tunecino escolarizado en la Secundaria, sino para todo alumno arabófono y/o francófono en fases iniciales de aprendizaje del español como lengua extranjera. Pudiendo consultarlo también toda persona interesada en conocer los usos de las preposiciones árabes, francesas y/o españolas y el funcionamiento de los sistemas preposicionales de las citadas lenguas, así como aquellos profesores que se enfrentan a la docencia de esas partículas a alumnos no nativos del español principiantes en el aprendizaje de la lengua de Cervantes. Se puede aprovechar también el corpus de usos prepositivos del árabe, francés y español presentado en 3.2.3. con fines comparativos con otros idiomas de otras familias lingüísticas como el chino, el persa, el coreano, por poner algunos ejemplos. Lo cual enriquecerá indudablemente la investigación en lingüística contrastiva en la que queda mucho por explorar.

Creemos haber aportado con este contraste un método de análisis donde destaca la función semántica (temporal, espacial y nocional) de la preposición en su uso en el discurso en árabe, en francés y en español así como su papel como índice funcional. El estudio del uso de las preposiciones en las citadas tres lenguas es una tarea bastante extensa y compleja. Evidentemente no hemos reflejado todos los posibles matices que denotan esas partículas.

Sería interesante que, en investigaciones futuras, se aplicara esta metodología al resto de las preposiciones del paradigma del español en contraste con las formas restantes del árabe y el francés que no forman parte de nuestro corpus analizado.



A pesar de la validez o fiabilidad del enfoque científico de Análisis Contrastivo, los datos teóricos que nos ha proporcionado resultan insuficientes para entender el funcionamiento del proceso de aprendizaje de las preposiciones del español por los aprendices tunecinos de la Secundaria; por lo cual lo hemos completado en el capítulo 4 con un Análisis de Errores que se centra en el uso real de la preposición en español ejercitado por esos propios alumnos.

El cuarto capítulo de nuestra investigación comienza con un primer apartado en que hemos reflejado los distintos objetivos de nuestro análisis de errores o estudio experimental. En efecto, el cometido central ha sido comprobar si los discentes tunecinos de la Secundaria recurren al árabe moderno y al francés, sus L1 y L2, en su uso de las preposiciones de ELE así como examinar si se ejerce la influencia de terceras lenguas previamente aprendidas y si el error se produce por otras causas extralingüísticas completamente ajenas a las lenguas que maneja dicho alumnado.

Los objetivos que nos propusimos con el análisis de las producciones prepositivas de los estudiantes tunecinos eran:

- descubrir las estrategias o procedimientos que emplean los discentes de la Enseñanza Media en su aprendizaje y uso de las formas preposicionales del español.
- descubrir qué preposiciones del español y qué usos de las mismas ocasionan más dificultades a los alumnos principiantes y cuáles resultan más fáciles.
- Establecer los rasgos característicos de la interlengua colectiva o sistema idiosincrásico del alumnado tunecino, para lo cual hemos analizado tanto las producciones correctas de uso prepositivo como las erróneas para tener una descripción global y completa y no parcial de la competencia transitoria de esos discentes.

Una vez planteados los propósitos de nuestro análisis empírico, hemos dedicado la parte 4.2 a una breve exposición teórica sobre el surgimiento de la segunda rama de la Lingüística Contrastiva o AE y los conceptos de “error” e “interlengua” estrechamente relacionados con ese nuevo modelo de investigación científica.

Al final de ese apartado, en el punto 4.2.3, aludimos a algunas críticas a las que se vio sometido el análisis de errores a pesar de su revalorización del papel del error en la adquisición de lenguas.

Antes de pasar a la parte empírica de análisis de los usos prepositivos de los discentes tunecinos, hemos realizado en el apartado 4.3 una descripción del perfil de los sujetos, del corpus de datos y de la metodología sobre los que hemos basado nuestro estudio.

Recordamos que nuestra investigación se realizó sobre 423 sujetos tunecinos de la Enseñanza Media; 265 de ellos son alumnos de nivel A1 de español y los 158 restantes son estudiantes de nivel A2 según la planificación del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Para desarrollar nuestra labor empírica de análisis del uso preposicional, nos hemos basado en un corpus de lenguaje escrito. Precisamos que los aprendices de primer nivel de español elaboraron una actividad de elección de la preposición apropiada entre tres opciones de respuesta ofrecidas y un ejercicio de rellenar espacios en blanco con la preposición adecuada. En cuanto a los informantes de segundo curso de ELE han trabajado una prueba de rellenar huecos con la forma preposicional conveniente y una prueba de composición escrita.

Para el primer grupo de estudiantes pusimos a prueba las formas *a, con, de, desde, en, entre, hasta, para, por* y *sobre* y para el segundo grupo de informantes se examina además la partícula *hacia* junto con las 10 formas ya mencionadas. Por supuesto, por el espacio las pruebas no reflejan todos los valores prepositivos posibles, por lo que hemos elegido usos variados de las 11 formas de nuestro corpus que se adecuan a los niveles iniciales del alumnado estudiado y atendiendo en su confección a los usos prepositivos explicados y ejemplificados en el tercer capítulo de análisis contrastivo.

Para esta investigación, hemos optado por un estudio transversal en el que los sujetos poseen un dialecto idiosincrásico determinado, que es el que hemos analizado.

Dada la falta de un acuerdo en lo referido a una metodología uniforme que explique la producción del error y que sea útil y aplicable a todos los contextos de enseñanza del ELE y debido a la inexistencia de investigaciones que estudian los errores preposicionales específicos al aula tunecina de español de la Secundaria, nos hemos basado en los estudios de Corder (1973) junto con los trabajos de Vázquez (1991b), de Santos Gargallo (1993) y de Fernández (1997) para la descripción y explicación de los errores preposicionales registrados en nuestro corpus. Así pues, hemos partido de los citados estudios y después de haber identificado los errores preposicionales de nuestro corpus, los hemos catalogado según una taxonomía propia y específica al aula tunecina de Secundaria.

En lo que concierne a nuestro estudio de campo, que ocupa el punto 4.4., hemos realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de los usos preposicionales acertados y desviados producidos por los estudiantes tunecinos, con el objetivo de descubrir los motivos que inducen a error y a acierto. Es necesario recordar que nos hemos centrado en nuestro análisis exclusivamente en los errores sistemáticos encontrados en la lengua escrita de los sujetos ya que son los que sirven para diagnosticar aquellos usos prepositivos que todavía no se han asimilado totalmente.

El estudio empírico de las pruebas escritas de múltiple elección, de rellenar huecos y de redacción llevado a cabo ha revelado, como lo preveíamos al inicio de nuestra investigación, que sí es cierto que los alumnos tunecinos principiantes en el aprendizaje de ELE tienen problemas de uso de las preposiciones. Precisamos que nos referimos al hecho de que todas las partículas *a, con, de, desde, en, entre, hacia*<sup>407</sup>, *hasta, para, por* y *sobre* que les pusimos a examen les resultan problemáticas aunque conviene destacar que el grado de dificultad varía de una preposición a otra, de un valor prepositivo a otro, de una actividad o prueba de determinada tipología a otra y de un nivel de instrucción a otro.

Dicho de otro modo, el análisis de errores detallado nos ha permitido rastrear diferentes niveles de dificultades en el empleo de las preposiciones del español en la lengua escrita de los discentes tunecinos árabe y francoparlantes dado que detectamos distintos usos de los mismos que presentan porcentajes de errores dispares.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos del estudio de los errores de uso preposicionales sistemáticos registrados en las pruebas de múltiple elección y de rellenar huecos que elaboraron los discentes tunecinos de primer curso de español llegamos a la constatación de que la forma prepositiva *en* es la que reúne mayor número de desviaciones en la lengua escrita de los citados estudiantes de la Enseñanza Media, seguida por las partículas *de, a* y *por*. En cambio, las formas que presentan menos incorrecciones son *con, para*, las formas correlativas *desde-hasta* y *de-en* y, por último, están la preposición *entre* y la correlación *de-a* que presentan cada una un solo error de uso.

---

<sup>407</sup> *Hacia* forma parte solo del corpus de preposiciones puesto a prueba para los sujetos de segundo nivel de español sin ser objeto de estudio para los discentes de primer curso de la citada lengua extranjera.

Otra conclusión relevante a que llegamos a raíz del análisis llevado a cabo es el hecho de que las equivocaciones identificadas en las dos muestras de interlengua abarcan los campos de uso temporal, locativo, nocional y funcional y conviene apuntar que los valores conceptuales son los más llamados a error mientras que los usos formales son los menos llamados a fallo.

En lo que concierne a la tipología y frecuencia de los errores surgidos en la interlengua colectiva de los discentes principiantes en el aprendizaje del español, cabe destacar que se generan en su gran mayoría a partir de la elección incorrecta seguida por la omisión de la forma preposicional requerida y son muy reducidas en el corpus las desviaciones de adición prepositiva.

Los errores identificados en el corpus estudiado nos han permitido confeccionar por separado dos jerarquías de dificultades que recogen de mayor a menor los porcentajes de todas las desviaciones de uso preposicionales computadas primero en la prueba de múltiple elección y segundo en la actividad de rellenar huecos que trabajaron los alumnos de primer curso de español.

Es menester destacar que el análisis efectuado ha demostrado que los informantes sometidos a estudio aciertan más en hacer uso de las formas preposicionales adecuadas conforme se ha alterado la tipología del ejercicio para elaborar. Dicho de otro modo, comparando los índices de errores registrados tanto en la prueba de triple elección como en la de rellenar huecos, notamos que generalmente hay más correcciones en la segunda actividad. Es evidente que el error no desaparece y persiste con índices todavía altos pero cierta tipología de ejercicios menos orientados, como es de rellenar espacios en blanco, permite que los discentes tengan un comportamiento lingüístico un poco más reflexivo y que controlen de manera más consciente su uso de las formas de la lengua extranjera. Todo ello es reflejo de lo precaria e inestable que es esa fase inicial del proceso de aprendizaje del español en que se encuentran los alumnos tunecinos de nivel A1 de español.

Por otro lado, analizando minuciosamente el corpus heterogéneo –una prueba de rellenar huecos y una prueba de redacción- al que se sometieron a examen el segundo grupo de informantes analizados, o sea, los alumnos de nivel A2 de español en la Secundaria constatamos que el error preposicional no desaparece aunque se avanza en el nivel de instrucción y, que en algunos casos, hasta se equivoca más según se avanza en

el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En efecto, de manera semejante a lo visto en los aprendices de primer nivel, también detectamos en la interlengua escrita de los sujetos de segundo curso de español diferentes grados de dificultades en el empleo de las partículas prepositivas de la lengua objeto.

Hay que puntualizar que identificamos la gran mayoría de errores en la primera muestra de interlengua, eso es, en el ejercicio de rellenar espacios en blanco, mientras que en la actividad de composición escrita las desviaciones son escasas y numéricamente insignificantes y nos encontramos con muchos más aciertos de lo que esperábamos.

Hemos constatado, en término de frecuencia del error, que la preposición *en*, seguida por las formas *a* y *de*, son las que reúnen generalmente más desviaciones de uso en las dos pruebas escritas de rellenar huecos y de redacción que elaboraron aprendices tunecinos de segundo nivel de español.

En el tercer puesto están *para* y *por* con cuatro equivocaciones registradas para cada una en todo el corpus, mientras que las partículas *con*, *hasta*, *sobre* así como las correlaciones *de/a* y *desde/hasta* presentan tan solo dos errores cada una y, por último, encontramos *entre* y *hacia* con un solo fallo.

Otra conclusión relevante a que llegamos a raíz del análisis efectuado es que los errores de uso prepositivos identificados en las dos muestras son en su totalidad temporales, espaciales, conceptuales y de índole funcional con primacía de los nocionales.

Respecto a la tipología de los errores detectados y su recurrencia, puntualizamos que se originan en su mayoría por la elección falsa seguida por la omisión de la preposición requerida, mientras que son muy pocos los errores prepositivos por adición.

Las desviaciones registradas en el corpus estudiado de los alumnos de segundo curso, igual que lo visto con los sujetos de nivel A1, nos han permitido entablar por separado dos escalas de dificultades que recogen de mayor a menor los porcentajes de todos los errores de uso preposicionales computados primero en el ejercicio de rellenar espacios en blanco y segundo en la prueba de redacción.

Sin embargo, hay que destacar que la escasez del error y la prevalencia del acierto observados en la prueba de composición nos llevan a deducir que en esa actividad de producción espontánea y libre el empleo de las preposiciones del español no plantea grandes problemas a los alumnos tunecinos ya que, como vimos a lo largo del análisis, de las 12 formas de que han hecho uso (*a*, *con*, *de*, *desde*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *para*,

*por, sobre y durante*) solo registramos errores en *a, en, hasta, para, por* y en las partículas correlativas *desde/hasta*.

Constatamos pues que, contrariamente al primer ejercicio de rellenar huecos, en este segundo tipo de prueba los discentes de la Secundaria tunecina de nivel A2 de español controlan sus producciones y se podría hablar de una falta de riesgo por su parte, esto es, casi se puede ir confirmando que el acierto en el uso escogido está asegurado. Todo ello es pues puro reflejo de lo precaria que es todavía esa segunda fase elemental del proceso de aprendizaje de la lengua objeto, como lo visto ya en el alumnado de primer curso de español.

Por tanto, el análisis realizado ha permitido ver que cierta tipología de actividades menos dirigidas, en las que el alumno utiliza la lengua de manera más consciente y reflexiva, como es la redacción de textos, permite que ese último controle más sus producciones, cometa menos errores y por tanto avance en su adquisición de la lengua.

Por todo lo referido, conviene recordar que no hemos tenido en consideración en nuestra propuesta didáctica, en el quinto capítulo, las desviaciones de uso preposicional encontradas en las composiciones debido a que su frecuencia es mínima e insignificante con respecto al número de sujetos de nivel A2 de español puestos a examen. Por lo tanto, los datos recabados del ejercicio de rellenar huecos han sido la base para la selección de los errores de los alumnos de segundo curso que nos hemos propuesto tratar en nuestra acotación didáctica.

En este contexto, es necesario precisar que tanto para los alumnos de la Secundaria de nivel A1 de español como para aquellos de nivel A2 nos hemos centrado, en nuestro primer acercamiento didáctico exclusivamente en los usos prepositivos más errados identificados en el corpus que presentan índices de más de 60% que son, a nuestro parecer los más representativos y caracterizadores de la interlengua colectiva tunecina.

Otra constatación de mayor relevancia que ha revelado el análisis de todo el corpus es que los errores preposicionales sistemáticos cometidos por los aprendices de la Secundaria, tanto de primer curso de español como aquellos de segundo curso, son de diferente tipología y a su vez pueden estar ocasionados por distintos factores:

\* *Errores interlingüísticos/interlinguales*

- Producto de la interferencia del árabe moderno, como observamos en la oración *Este ordenador portátil es ... mi colega, es suyo*, en la que el 9,05% del alumnado de nivel

A1 de español sometido a estudio ha puesto la forma errónea *para* que se usa en su primera lengua para denotar la propiedad.

- Producto de la interferencia del francés, como es el caso de la oración *Es difícil ... encontrar trabajo hoy en día*, en la que el 58,86% del alumnado de primer nivel de español estudiado ha optado por la forma inapropiada *de*, que es propia de su L2, delante de un infinitivo en función de sujeto en una construcción impersonal.

- Producto de la interferencia del árabe dialectal tunecino, señalamos como ejemplo la oración *Mi marido me ha comprado un reloj ... oro*, en la que el 5,06% de los sujetos de nivel A2 de español ha omitido la forma conveniente *de* que denota el significado nocional “la materia constituyente de algo”, quizá por apoyarse en los hábitos de su lengua materna.

- Producto de la interferencia conjunta del árabe dialectal y del árabe moderno, presentamos como ejemplo la oración *Francisco siempre habla ... voz alta*, en la que el 35,09% de los discentes de nivel A1 de español ha puesto la partícula prepositiva *por* contando con los sistemas prepositivos de su DM y de su L1 para denotar la manera de hacer algo.

- Producto de la interferencia conjunta del árabe moderno y del francés, es el caso de la oración *... Madrid ... hay ocho horas de trayecto*, en la que el 2,53% de los discentes tunecinos de segundo curso de español ha puesto la correlación inadecuada *de...hasta* en vez de las formas *de/a* y *desde/hasta* contando quizá con los sistemas prepositivos de sus primera y segunda lenguas para expresar el lugar en el que comienza un movimiento y se termina.

- Producto de la triple interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno y del inglés, como se percibe en el ejercicio *Me gusta hacer deporte ... la tarde*, en el que el 55,09% de los informantes de primer curso de español ha usado la forma equivocada *en* en vez de la requerida *por* posiblemente porque tanto sus LM y L1 como su L3 emplean esa primera forma para referirse a un momento del día en que ocurre alguna acción.

- Producto de la triple interferencia del árabe moderno, del francés y del inglés, es el caso de la oración *¿... cuánto está el kilo de naranjas?*, en la que el 65,66% de los aprendices de nivel A1 de español ha ausentado la preposición tal vez porque su L1, su L2 y su lengua terciaria no usan partícula prepositiva para preguntar por el precio de las cosas.

- Producto de la interferencia conjunta del francés y del inglés, es el caso de elección falsa de la preposición *a* en lugar de la forma requerida *en* para indicar el lugar en que

sucede algo en la prueba de producción escrita, probablemente porque las L2 y L3 del alumnado tunecino de nivel A2 de español usan esa primera forma para expresar el significado locativo señalado.

\* *Errores intralingüísticos/intralinguales*

- Producto de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera.
- Producto de la influencia de fórmulas de la propia lengua extranjera, es el caso de la oración ... *mi Pedro es como un hermano*, en la que el 4,90% del alumnado de nivel A1 de español ha puesto la partícula desviada *a* para expresar el punto de vista probablemente por influencia de fórmulas y expresiones fijas que empiezan por la *a* que se han visto en clase.

\* *Errores combinados a la vez interlinguales e intralinguales*

- Producto de la interferencia del francés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera, señalamos como ejemplo la oración *Juan visista a sus abuelos dos veces ... la semana*, en la que el 66,79% de los estudiantes de primer curso de español analizados ha optado por la forma desviada *por* para denotar la frecuencia posiblemente por influencia de su L2 y del mecanismo intralingual ya citado.
- Producto de la interferencia del inglés y de la generalización incorrecta de reglas por desconocimiento de las restricciones de uso de la lengua extranjera, es el caso de la oración *Encontré ayer a tu sobrina, la ... pelo negro*, en la que el 34,17% de los aprendientes de la Secundaria de nivel A2 de español ha contestado la forma *con* en lugar de la preposición *de* para señalar las características de personas en sentido propio.
- Producto de la interferencia conjunta del árabe dialectal y del árabe moderno y de la falsa generalización de reglas aprendidas en un contexto inadecuado, como observamos en el ejercicio *Esta camisa es de mi hermano, la compró ... el mes pasado*, en el que el 31,32% de los discentes tunecinos de primer curso de español ha seleccionado la partícula equivocada *en* debido quizá a que su dialecto materno así como su L1 emplean dicha preposición para precisar el tiempo en que pasa un acontecimiento y por emplear el procedimiento de carácter intralingüístico ya mencionado.
- Producto de la doble interferencia del árabe moderno y del francés y de la generalización incorrecta de reglas aprendidas en un contexto inapropiado



- Producto de la interferencia del árabe dialectal, del árabe moderno, del francés y del inglés y de la falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera, citamos como ejemplo la oración *Es bueno ayudar ... los demás*, en la que el 51,89% de los informantes de nivel A2 de español ha omitido la preposición requerida *a* que indica la función de complemento directo de persona, probablemente por influencia de sus LM, L1, L2 y su L3 y por aplicar el procedimiento intralingüístico arriba mencionado.

Basándonos en la recurrencia de las diferentes fuentes del error interlingüístico detectadas en el corpus, deducimos que la influencia negativa de los hábitos prepositivos de la segunda lengua, el francés, es la variable lingüística que más dificulta la adquisición y uso de las preposiciones españolas en el aula tunecina de Secundaria. Constatamos que aunque se altera la tipología de actividades y con la evolución del nivel de estudios, los informantes de segundo curso, exactamente igual que los de primero, se apegan principalmente al sistema preposicional de su L2.

Asimismo, se ha demostrado que generalmente los sujetos sometidos a estudio yerran en menor proporción por la interferencia conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe moderno, por la transferencia negativa de la L1 o cuando se aúnan la L1, la L2 y la lengua tercera, el inglés. Es importante también en los corpus estudiados la frecuencia de los errores de empleo prepositivo producto de la influencia negativa conjunta del árabe dialectal, del árabe culto y del inglés, de la interferencia de las LM, L1, L2 y L3 o cuando se aúnan el árabe moderno y el francés.

Por otro lado, notamos que son poco frecuentes las desviaciones prepositivas por interferencia de la LM o de la L3, o por influencia conjunta del francés e inglés.

Y si nos fijamos exclusivamente en los mecanismos intralingüales identificados en todo el corpus, nos percatamos de que los estudiantes de ambos niveles de español cometen errores casi exclusivamente por falsa generalización de reglas aprendidas más allá de su dominio por no tener en cuenta las restricciones de uso de la lengua extranjera ya que registramos en una sola y única ocasión, en la prueba de triple elección (oración5) en nivel A1 que señalamos líneas arriba, desviaciones por influencia de las fórmulas y expresiones fijas de la propia lengua objeto.

Hay que resaltar que los factores lingüísticos mencionados (la interferencia, la falsa generalización...) no son la única fuente de la producción de los errores preposicionales en el lenguaje escrito del alumnado, sino que junto a ellos entra en juego la variable

extralingüística o escolar, esto es, la propia naturaleza de la instrucción recibida en la clase tunecina de español, que también podría influir en el proceso de aprendizaje de la citada lengua extranjera.

A todos los posibles motivos del error ya expuestos, es relevante añadir la innegable intervención de muchos otros factores o variables cognitivos como la motivación del alumnado, su estado de ánimo y su implicación activa en el aprendizaje, el esfuerzo personal que difiere de un aprendiz a otro, el desgaste cognitivo que reclama cada tipología de prueba, etc.

En consonancia con lo expuesto, consideramos oportuno afirmar que no hay una causa única, definitiva y tajante del error ya que tanto las variables lingüísticas inter e intralingüales arriba citadas, el factor extralingüístico o escolar de la naturaleza de la instrucción recibida en clase, así como las variables cognitivas de carácter interno o psicológico señaladas, en la mayoría de los casos, interactúan conjuntamente propiciando el error. No se puede confirmar taxativamente la causa exacta del error porque es imposible conocer las características intrínsecas que conlleva el propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera por parte de un aprendiz ni la interlengua que genera ese último.

De lo dicho hasta ahora, se desprende que las desviaciones sistemáticas de uso preposicional registradas en la interlengua colectiva tunecina son poligenéticas, polivalentes o multifactoriales dado que son múltiples y variadas las causas que las provocan.

Por otro lado, es relevante destacar que los aprendices analizados han errado en el uso de las preposiciones del español aunque se da la coincidencia árabe moderno-español y la coincidencia francés-español. Asimismo el alumnado ha cometido errores en la lengua extranjera a pesar de la semejanza preposicional entre las L1, L2 y la lengua meta, entre la tercera lengua, el inglés, y el español y se yerra aunque las L2 y L3 coinciden en el empleo prepositivo con el español.

Es oportuno destacar que identificamos en todas las muestras de interlengua analizadas de los niveles A1 y A2 errores ortográficos de adición innecesaria de una tilde en la forma *a* del español. Es muy probable que sean producto de la interferencia de la acentuación gráfica del francés. Registramos asimismo en las composiciones escritas errores de contracción entre la preposición *a* y el artículo definido masculino singular *el*

y un único error de contracción entre la preposición *de* y el artículo *el*. Se trata de errores gráficos posiblemente provocados por interferencia del árabe moderno.

Al hilo de todas esas observaciones, conviene afirmar que los errores preposicionales sistemáticos y repetidos detectados en el corpus son, por un lado, producto de una competencia insuficiente o dominio incompleto de las reglas de la lengua objeto y evidencian, por otro lado, la construcción de un sistema lingüístico interno dinámico –el de interlengua- por parte de los alumnos tunecinos que se desarrolla con sus propias reglas gramaticales idiosincrásicas y todavía inestables.

Otra constatación de mayor importancia que concierne esta vez al segundo tipo de usos prepositivos - los correctos- registrados en las diferentes muestras estudiadas, el análisis ha revelado que pueden ser el resultado de:

- La transferencia positiva del árabe moderno, es el caso por ejemplo de la oración *Mi hermana va ... Italia cada verano*, en la que el 90,56% de los aprendices de primer curso de español ha elegido la forma adecuada *a* quizá debido a que su L1 usa dicha preposición para señalar el lugar a donde se va.
- La transferencia positiva del francés.
- La transferencia positiva conjunta del árabe dialectal tunecino y del árabe moderno.
- La transferencia positiva conjunta del árabe moderno y del francés.
- La transferencia positiva conjunta del francés y del inglés, es el caso de la oración *Mi amiga está de vacaciones en París ... su novio*, en la que el 92,20% de los informantes de nivel A2 de español sometidos a estudio han puesto *con* para señalar la compañía, probablemente debido a que sus L2 y L3 usan esa forma.
- La triple influencia positiva del árabe dialectal, del árabe moderno y del francés.
- La triple influencia positiva del árabe dialectal, del árabe moderno y del inglés, tenemos el ejemplo de la oración *Juan ya no vive ... México, se ha instalado hace un año en Malta*, en la que el 82,27% del alumnado de nivel A2 de español ha puesto *en* para señalar el lugar en que se está, posiblemente por apegarse a los inventarios de sus LM, L1 y L3.
- La coincidencia árabe dialectal, árabe moderno, francés, inglés y español.

Cabe puntualizar, por último, que los discentes tunecinos principiantes en el aprendizaje del español han puesto acertadamente en las cuatro pruebas que elaboraron usos

prepositivos específicos o propios de la lengua objeto, o sea, sin que haya coincidencia con sus LM, L1, L2 ni su L3 previamente adquiridas.

De lo expuesto hasta ahora, se desprende, como era de esperar, que los alumnos tunecinos que están en los niveles elementales de aprendizaje del español como idioma extranjero usan de lenguas de referencia o de lenguas de base principalmente el árabe moderno y el francés a la hora de emplear las preposiciones. Pero al no tener la respuesta buscada en su L1 y/o en la L2 o al no sentirse seguros de la preposición requerida en la lengua objeto, se apegan también a los hábitos preposicionales e inventarios de su lengua nativa o árabe popular tunecino y de su lengua tercera o inglés. Esto es, se ha demostrado que, junto con el árabe estándar y el francés que suponen los códigos escritos y orales dominantes en los contextos escolares en Túnez, también el árabe dialectal –registro informal de comunicación oral- y el inglés influyen de forma activa en el proceso de aprendizaje de las preposiciones del español y sus valores por parte de los alumnos tunecinos.

Por tanto, es una evidencia que los alumnos tienen presentes en su mente las lenguas previamente aprendidas, por lo que nos atrevemos a afirmar que el aula tunecina de español es un espacio plurilingüe de contacto de lenguas. Este hecho es obvio en las anotaciones del alumnado en los márgenes de las pruebas -comentadas a lo largo del análisis-, en que observamos que los aprendices recurren a varios canales lingüísticos en su selección de la partícula prepositiva idónea.

Conviene destacar que el análisis de todo el corpus ha demostrado también que la LM, la L1, la L2 y la L3 no solo son fuente de error, sino que también ayudan al aprendiz a emplear correctamente las formas prepositivas de la lengua objeto. Así pues, la transferencia positiva de las citadas lenguas es un factor que facilita la tarea de aprendizaje de las preposiciones del idioma extranjero e induce en muchos casos a acierto.

En ese contexto, queremos resaltar que el estudio de los usos prepositivos llevado a cabo en este capítulo ha revelado que las analogías existentes entre el árabe estándar y el español, el francés y el español o entre el árabe dialectal, el inglés y el español no implican necesariamente que los alumnos acierten en la lengua extranjera. Tampoco las discrepancias entre la L1, la L2, la LM, la L3 y el español son siempre fuente de inhibición y causa de desviación.

La realización de este estudio nos ha sido muy fructífera, en la medida en que ha ampliado nuestros conocimientos sobre la influencia tanto de las lenguas que se usan en contextos académicos (L1, L2 y L3) y la lengua del entorno (LM o árabe dialectal) en un contexto arabo-francófono y multilingual de aprendizaje del español como lo es el aula tunecina de Secundaria.

Sería interesante comprobar en investigaciones futuras si el francés, el árabe moderno, el árabe popular y el inglés influyen o no en el uso de las preposiciones del español en muestras de lengua hablada o en tareas escritas realizadas en zonas bereberes o en ámbitos universitarios tunecinos o bien en contextos de enseñanza no reglada. Asimismo, merece la pena realizar otros AE y poner a prueba a alumnos arabófonos con características lingüísticas similares a las de los tunecinos -como los argelinos o marroquíes- y comparar si sus usos preposicionales desviados y acertados que surgirán coinciden o no con aquellos identificados en el aula tunecina de español.

Concluimos señalando que es innegable el aporte de nuestro análisis de errores ya que nos ha brindado datos exclusivos no investigados hasta el momento sobre el proceso de aprendizaje de las preposiciones españolas en el aula tunecina. Nos referimos al hecho de que el estudio empírico efectuado ha aportado una taxonomía de los diferentes tipos del error de uso preposicional específica de la clase tunecina de la Secundaria, así como nos ha proporcionado una lista o un corpus de preposiciones específico para los niveles iniciales de la citada lengua extranjera.

Al final, conviene afirmar que la metodología base de toda nuestra investigación, la de un análisis contrastivo completado con un análisis empírico de errores, está en gran medida acertada ya que se ha demostrado que son dos métodos de análisis que se complementan excelentemente y ninguno es eficaz y útil sin el otro. En otras palabras, sin el previo cotejo del uso de la preposición entre el árabe moderno, el francés y el español no hubiera sido posible, por un lado, entender los errores de tipología interlingual identificados en las muestras de interlengua analizadas y, por otro, captar el grado de influencia de las lenguas previamente adquiridas por el alumnado tunecino en el proceso de aprendizaje de las formas prepositivas de la lengua objeto.

Por lo tanto, ni el AC ni el AE, pasados más de cuarenta años de su surgimiento como métodos de investigación lingüística, no han sido invalidados o superados por metodologías de análisis y estudio más actuales, al contrario siguen vigentes para cubrir

las inmensas necesidades que está generando la enseñanza de ELE, y ello en los diferentes campos –la fonética-fonología, la morfología y sintaxis-.

Estamos convencidos de que es necesario seguir realizando investigaciones basadas en los métodos de AC y AE para estudiar los procesos de aprendizaje y uso de los regímenes preposicionales, de las locuciones prepositivas y de otras categorías de palabras –no solo la preposición- que quedan hasta hoy día sin explorar tanto en el aula tunecina de español como en otras clases arabófonas del citado idioma extranjero. Los datos que derivarán de esos análisis servirán para el tratamiento pedagógico del error y servirán de guía para el diseño de programas de enseñanza, la elaboración de materiales didácticos y la selección de técnicas de clase adecuadas a las exigencias de los alumnos estudiados.

Más allá del estudio contrastivo de las lenguas y del análisis de errores, nos proponemos abarcar más adelante otros aspectos en relación con el proceso de aprendizaje de las preposiciones de ELE que por motivos de tiempo y espacio no hemos podido abordar en esta investigación. Asimismo, nos gustaría indagar en los procesos cognitivos y en las actitudes de los aprendices de las aulas de Secundaria que enmarcan la génesis del error.

En nuestra investigación basada en el enfoque comunicativo accional y de aprendizaje reflexivo que promueve el MCER (Consejo de Europa 2002), hemos elaborado en el capítulo 5 una breve propuesta didáctica de los usos de las formas prepositivas del español que está ajustada a la realidad lingüística de la clase tunecina de enseñanza media.

Las actividades didácticas que hemos presentado para los alumnos de niveles iniciales A1 y A2 de español son interactivas, dinámicas e incorporan las distintas lenguas que esos últimos manejan.

La metodología reflexiva que hemos adoptado tiene el cometido de facilitar la asimilación de las acepciones de las preposiciones de la lengua extranjera y ello, como hemos visto a raíz de las tareas, hacer al estudiante tunecino autónomo y participe en el proceso de aprendizaje, desarrollando su conciencia lingüística. Nos inclinamos por tanto por una gramática reflexiva que provoca la motivación del alumno, que despierta su conciencia, activando mecanismos de formulación de hipótesis ante la necesidad de expresarse en la lengua objeto. Es importante también fomentar en el aprendiz la confianza necesaria para delimitar en qué casos se emplea en español una determinada

preposición. En caso de error, hay que desarrollar su capacidad de autocorrección y dejarle un margen para reflexionar de manera autónoma sobre los propios fallos con el cometido de superarlos. Todo ello permite al discente tunecino responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Con nuestra propuesta se pretende pues conseguir la adquisición de la competencia gramatical necesaria para mejorar el conocimiento y la asimilación de los usos prepositivos de los aprendices tunecinos principiantes en el aprendizaje de ELE.

Hemos propuesto unas sugerencias didácticas bajo forma de ejercicios enfocados a la actuación en el aula, pero hay que destacar que son varios los factores que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso de la preposición de ELE; entre ellos están el esfuerzo del alumno, su motivación y su pasión por la lengua española sin olvidar la dedicación del docente que tiene que poner en práctica en clase con mucho afán la metodología de enseñanza propuesta.

En futuras investigaciones, nos proponemos aplicar este mismo enfoque a la enseñanza de los diferentes significados prepositivos de las formas de nuestro corpus y también extender la citada metodología de enseñanza a todas las preposiciones del inventario español.

Queda mucho por investigar en Lingüística Aplicada en las aulas arabófonas de español de modo general y en la clase tunecina en especial, teniendo en consideración por supuesto el perfil plurilingüe de este alumnado, para que las soluciones didácticas sean acordes con las verdaderas exigencias y necesidades de estos grupos de aprendices. Asimismo, habrá que adaptar los novedosos enfoques didácticos al contexto educativo que hemos descrito, teniendo en cuenta las peculiaridades del sistema educativo en el que se han de aplicar.

Por último, esperamos que este trabajo de investigación sea un recurso del que puedan disponer profesores, investigadores y alumnos que tengan algún interés por el aprendizaje de las preposiciones del español por parte de estudiantes tunecinos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ‘Ammār, M. I. (1998): *Al-ajtā al-šāi ‘a fī isti ‘mālāt ḥurūf al-ŷarr*, Dār ‘ālam al-kitāb.
- ‘Īd, M. (1995): *Al-naḥw al-muṣaffā*, El Cairo: Maktabat al-šabāb.
- Ait-Chaalal, A. (2007/1): «Langue(s) arabe(s), monde(s) arabe(s), arabité, arabisme: éléments de réflexion et d’évaluation de dynamiques complexes», *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 14, pp. 51-68.
- Al- nādrī, M. A. (1995): *Naḥw al-lugā al- ‘arabiyya*, Beirut: Al-maktaba al-‘aṣriyya.
- Alarcón Moreno, M. (2013): *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera*, Tesis Doctoral, Departamento de Estudios Árabes e Islámicos y Estudios Orientales, Universidad Autónoma de Madrid.
- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Alexopoulou, A. (2006): “Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”, *Porta Linguarum*, 5, pp. 17-35.
- Al-galāyīnī, M. (1990): *Ŷāmi ‘ al-ddurūs al- ‘arabiyya*, Vol.1, Beirut: Publicaciones al-maktaba al-‘aṣriyya.
- Alonso, E. y Sans, N. (2004): *Gente joven 1. Curso de español para jóvenes. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión.
- Al-šantarīnī, A. M. (1989): *Talqīḥ al-albāb fī ‘awāmil al-i ‘rab*, Dār al-madanī.
- Al-Zawam, K. O. (2005): *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*, Tesis Doctoral, Departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.
- Al-zuŷāyī, A. A. (1984): *Al-ŷumal fī al- naḥw*, Beirut: Mu’assasat al-risāla.
- Azouzi, A. (2008): “Le français au Maghreb: statut ambivalent d’une langue”, *Synergies (Europe)*, 3, pp. 37-50.
- Baccouche, T. (1998): «La langue arabe dans le monde arabe», *L’information grammaticale*, 2, pp. 49-54.
- Baccouche, T. (2009): «Dynamique de la langue arabe», *Synergies (Tunisie)*, 1, pp. 17-24.
- Bally, CH. (1965): *Linguistique générale et linguistique française*, Francke Berne.



- Balta, P. (1994): *El gran Magreb. Desde la independencia hasta el año 2000*, Madrid: Siglo XXI.
- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (2004): “La interlengua del hablante no nativo”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 369-389.
- Barbero, J. C. y San Vicente, F. (2006): “Nexos / Las preposiciones”. En J. C. Barbero y F. San Vicente, *Actual. Gramática para comunicar en español*, Bologna: CLUEB, pp. 371-402.
- Barceló, C. y Labarta, A. M. (1991): *Gramática árabe básica*, Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bastida Mourriño, V. (1978): *Las principales dificultades de las preposiciones francesas y españolas (Estudio contrastivo)*, Universidad de Murcia.
- Basyunī, K. (1988): *Al-mufradāt al-naḥwiyya*, El Cairo: Maktabat al-nahḍa al-miṣriyya.
- Ben Ayed, T. (1993): “Ni barbares, ni berbères mais Amazighs”, *La Gazette du sud*, Sfax, pp. 28-30.
- Ben Jemia, M. N. (1999): «José Mateo Sastre: perfil y trayectoria de un pionero». En *Actas del primer coloquio José Mateo Sastre*, Túnez: Embajada de España, Instituto Cervantes y Agencia Española de Cooperación Internacional, pp. 9-19.
- Ben Jemia, M. N.; Driss, T.; Oueslati, H. y Kamoun, F. (2007): *Alcántara 1. Manual de Español. 3er curso de enseñanza media. Libro del alumno*, República Tunecina: Ministerio de la Educación, Centro Nacional Pedagógico.
- Ben Jemia, M. N.; Driss, T.; Oueslati, H. y Kamoun, F. (2008): *Alcántara 2. Manual de Español. 4to curso de enseñanza media. Libro del alumno*, República Tunecina: Ministerio de la Educación, Centro Nacional Pedagógico.
- Benítez Fernández, M. (2012): “Un repaso a la política lingüística del norte de África desde la descolonización”, *Anaquel de Estudios Árabes*, Vol. 23, pp. 69-81.
- Benítez, P. (1990): “Adquisición y uso de la preposición en los alumnos de E.G.B.”, *Parole*, 3, pp. 81-89.
- Benzakour, F. (2007/3): “Langue française et langues locales en terre marocaine: rapports de force et reconstructions identitaires”, *Hérodote*, 126, pp. 45-56.

- Bérard, E. y Lavenne, C. (1991): *Grammaire utile du français*, Paris: Les Editions Didier.
- Beshерelle, L. N. (1997): *La grammaire pour tous*, Paris: Hatier.
- Borobio, V. (1994): *ELE 1. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*, Madrid: Ediciones SM.
- Bosque, I. (1999): “El nombre común”. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Vol.1, Madrid: Espasa Calpe, pp. 3-76.
- Boudali, I. (2005): *Análisis de la influencia del francés como L2 en el uso y aprendizaje de las preposiciones del español por parte de alumnos tunecinos de lengua materna árabe*, Trabajo de investigación tutelado (inédito), Departamento de Filología Española, Lingüística Aplicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alcalá.
- Boudali, I. (2006): “Corpus de textos escritos por alumnos tunecinos de enseñanza secundaria estudiantes de E/LE”, *Linred: Lingüística en la red*, pp. 1-5. Consulta en línea  
[http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24624/Corpus\\_Boudali\\_LR\\_2006\\_04.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24624/Corpus_Boudali_LR_2006_04.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Boudhiba, S. (2011): *L'arabe et le français dans le système éducatif tunisien: approche démographique et essai prospectif*, Rapport de recherche de l'ODSEF, Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval.
- Boukous, A. (2008): *L'avenir du français*, Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Brown, H. D. (1994<sup>3</sup>): *Principles of language learning and teaching*, Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bulman, F. (2004): *Le prépositionnaire. Dictionnaire des verbes et adjectifs pouvant être suivis d'une préposition*, Paris: ViaMedias.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 11-40.
- Bustos Gisbert, J. M. y Sánchez Iglesias, J. J. (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

- Caballero Rubio, M. C. y Corral Hernández, J. B. (1998): “Las preposiciones locativas en español e italiano”. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso, *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 195-206.
- Cadiot, P. (1997): *Les prépositions abstraites en français*, Paris: Armond Colin.
- Callamand, M. (1989): *Grammaire vivante du français FLE*, Paris: Larousse.
- Calvo Pérez, J. (1999): “Lingüística aplicada”. En A. López et alii., *Lingüística general y aplicada*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 323-348.
- Campillos Llanos, L. (2014): “Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus\*”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, nº16. Consulta en línea [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-preposiciones-en-el-habla-no-nativa-de-nivel-intermedio-analisis-de-la-interlengua-basado-en-corpus\\*](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-preposiciones-en-el-habla-no-nativa-de-nivel-intermedio-analisis-de-la-interlengua-basado-en-corpus*) el 11 de enero de 2015.
- Camps, G. (1998): *Los bereberes: de la orilla del mediterráneo al límite meridional del Sáhara*, Barcelona: Cidob edicions-Icaria.
- Cano Aguilar, R. (1982): “Sujeto con preposición en español y cuestiones conexas”, *Revista de Filología Española*, LXII, pp. 211-257.
- Cano Ginés, A. y Flores Ramírez, A. (1998): “Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano”. En J. T. Jiménez, M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda y S. Sotelo Docío (eds.), *El español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 519-528.
- Cantera, J. y De Vicente, E. (1986): *Gramática Francesa*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Capelle, G.; Frérot, J. L.; Domínguez, A. y Ruiz, A. (1996): *Gramática básica de la lengua francesa*, Madrid: SGEL/ Hachette.
- Carbonero Cano, P. (1975): *Funcionamiento lingüístico de los elementos de relación*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Cascón Martín, E. (1999): “La locura de las preposiciones”. En E. Cascón Martín, *Manual del buen uso del español*, Madrid: Castalia, pp. 89-138.
- Caubet, D. (1999): “Arabe maghrébin: passage à l’écrit et institutions», *Faits de Langues*, 13, pp. 235-24.

- Cervoni, J. (1991): *La préposition. Étude sémantique et pragmatique*, Paris: Duculot.
- Charaudeau, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette.
- Chetouani, L. (1997): "Langues du pouvoir et pouvoirs de la parole dans les pays maghrébins», *Mots*, 52, pp. 74-92.
- Chevallier, D. y Miquel, A. (1995): *Les arabes, du message à l'histoire*, Paris: Fayard.
- Chouraqui, A. (1998): *Histoire des juifs en Afrique du nord*. Vol.1: *En exil au Maghreb* y Vol. 2: *Le retour en Orient*, Monaco: Éditions du Rocher.
- Chuilon, C. (1986): *Grammaire pratique. Le français de A à Z*, Paris: Hatier.
- Cichon, P. (2010): «Regard sur le français dans le système scolaire tunisien», *Le français en Afrique*, 25, pp. 59-72.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1998): "Semántica y cognición de los usos prepositivos". En *Estudios de lingüística textual. Homenaje al profesor Muñoz Cortés*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 107-121.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2003): *Locuciones prepositivas. Sobre la gramaticalización preposicional en español*, Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones/ Grupo ANAYA. Consulta en línea <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/> el 27 de febrero de 2013.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of learners' errors". En B. Wallace Robinett y J. Schachter (1983): *Second Language Learning Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, University of Michigan Press, pp. 163-172.
- Corder, S. P. (1971): "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores". En J. M. Liceras (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, pp. 63-77.
- Corder, S. P. (1973): *Introducing applied linguistics*. Versión española de Maqueo, A. M. (1992): *Introducción a la lingüística aplicada*, México: Editorial Limusa.
- Corpas, J.; García, E.; Garmendia, A. y Soriano, C. (2005): *Aula Internacional 1. Curso de Español*, Barcelona: Difusión.
- Corriente, F. (1992): *Gramática árabe*, Barcelona: Herder.
- Cortés, J. (1996): *Diccionario de árabe culto moderno*, Madrid: Gredos.

- Cowan, D. (1998): *Gramática de la lengua árabe moderna*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- D’Intorno, F. (1993): “La enseñanza de una segunda lengua en EE.UU. y la teoría chomskyana”. En J. M. Ruiz Ruiz, P. Sheerin Nolan y E. González-Cascos (eds.), *XI Congreso nacional de lingüística aplicada (A.E.S.L.A)*, Valladolid, 27-30 de abril de 1993, Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 45-60.
- Danesi, M. (1995): “Contrastive analysis and second language teaching today: the legacy of Robert J. Di Pietro”. En M. Fernández-Barrientos y C. Wallhead (eds.), *Temas de lingüística aplicada*, Granada: Universidad de Granada, pp. 209-231.
- De Alba Quiñones, V. (2009): “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5. Consulta en línea <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-espanol-como-lengua-extranjera> el 10 de enero de 2013.
- De Boer, C. (1926): *Essai sur la syntaxe moderne de la préposition en français et en italien*, Paris: Champion.
- De Bruyne, J. (1999): «Las preposiciones». En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Vol.1, Capítulo 10, Madrid: Espasa Calpe, pp. 657-703.
- De Molina Redondo, J. A. (2011): “Valores y usos de las preposiciones”. En J. A. De Molina Redondo, *Gramática avanzada para la enseñanza del español*, Granada: Universidad de Granada, pp. 51-58.
- De Salins, G. D. (2001): *Grammaire pour l’enseignement / apprentissage du FLE*, Paris: Didier Hatier.
- De Saussure, F. (1916): *Cours de linguistique générale*, Paris: Editorial Lausanne.
- De Smet, A.; Mossu, R.; Thiessen, E.; Colpaert, G. y Pottelberge, H. (1981): *Grammaire française de base*, Bruxelles: Didier Hatier.
- Denis, D. y Sancier-Chateau, A. (1994): *Grammaire du français*, Le livre de poche.
- Derbal, M. (1980): *Le français parlé par les analphabètes tunisiens- Analyse des unités significatives et des stratégies linguistiques*, Mémoire de DEA, Université de Tunis, Faculté 9 Avril.

- Di Pietro, R.J. (1971): *Language structures in contrast*. Versión española de Puszkin de Siegel, F. M. (1986): *Estructuras lingüísticas en contraste*, Madrid: Gredos.
- Díez de Frias, M. P. y Ruiz de los Paños, A. G. (1999): “Contraste español-alemán de las preposiciones con más frecuencia de uso”, *Frecuencia-L. Revista de didáctica. Español como lengua extranjera*, 12, Madrid: Edinumen, pp. 40-45.
- Dulay, H.; Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language two*, Oxford: Oxford University Press.
- Dumas, R. y Levallois, B. (2001): “Langue arabe et connaissance du Maghreb”. En D. Borne, J. L. Nembrini y J. P. Rioux (dirs.), *Apprendre et enseigner la guerre d’Algérie et le Maghreb contemporain. Les actes de la DESCO*, Ministère de l’éducation nationale, pp. 70-73.
- Duverger, J. (2005): *L’enseignement en classe bilingue*, Paris: Hachette.
- El Fathi, A. y Gutiérrez Rivilla, R. (2006): “El Español en Marruecos, Argelia y Túnez”. En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (2006-2007), Madrid, pp. 35-45.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995): *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Embarki, M. (2008): “Méthodes et débats. Les dialectes arabes modernes: état et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique», *Arabica*, 55, pp. 583-604.
- Ennaji, M. (1991): “Aspects of multilingualism in the Maghreb”, *International Journal of the sociology of language*, 87, Mouton de Gruyter, pp. 7-25.
- Ennaji, M. (1999): “The Arab world. (Maghreb and near East)”. En J. A. Fishman (ed.), *Handbook of language and ethnic identity*, Oxford: Oxford University Press, pp. 382-395.
- Equipo Pragma: Martín Peris, E.; Miquel López, L.; Sans Baulenas, N. y Topolevsky Bleger, M. (1989): *Para Empezar A*, Madrid: Edelsa-Edi6.
- Equipo Pragma: Martín Peris, E.; Miquel López, L.; Sans Baulenas, N. y Topolevsky Bleger, M. (1989): *Para Empezar B*, Madrid: Edelsa-Edi6.
- Fāris, A. M. (1990): *Aḍwā’ fī qawā’id al-luga al-‘arabiyya*, Beirut: Dār al-fikr al-lubnānī.

- Fasla, D. (2006): “La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural”, *Revista española de lingüística (RSEL)*, 36, pp. 157-188.
- Fente Gómez, R. (1980): *Lingüística de contrastes*, Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Ballón, M. y Monnerie- Goarin, A. (1994): *Gramática esencial de francés*, Paris: Larousse.
- Fernández González, J. (1995): *El análisis contrastivo: historia y crítica*, Vol.1, Lynx, Documentos de trabajo, Valencia: Servicio de publicaciones Universidad de Valencia.
- Fernández López, M. C. (1999): *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*, Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Fernández López, M. C. (2013): “El desarrollo de la conciencia fonética en edades tempranas”. Consulta en línea  
[http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico11-2-articulo2.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo2.pdf) el 25 de octubre de 2013.
- Fernández, J.; Fente, R. y Siles, J. (2000): *Curso Intensivo de Español. Niveles de iniciación y elemental. Ejercicios prácticos*, Madrid: SGEL.
- Fernández, S. (1991): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera [en HNN de origen francés, alemán, árabe y japonés]*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- Fries, C. (1945): *Teaching and learning english as a foreign language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García Peinado, M. A.; Álvarez González, B. y Anguita Pérez, F. (1988): *Fundamentos básicos de sintaxis comparativa (Francés- español)*, Córdoba: Servicio de publicaciones de la universidad de Córdoba, pp. 51-75.
- García Yebra, V. (1988): *Claudicación en el uso de preposiciones*, Madrid: Gredos.
- García Yebra, V. (1989): “Discrepancias en el uso de las preposiciones”. En *Teoría y práctica de la traducción*, Tomo 2, Madrid: Gredos, pp. 715-847.
- García, C. (2004): *Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*, Madrid: Edinumen.
- Garmadi, S. (1968): «La situation linguistique actuelle en Tunisie. Problèmes et perspectives», *Revue tunisienne de sciences sociales*, 13, Tunis, pp. 13-32.

- Garrudo Carabias, F. (1996): “Los nuevos caminos del análisis contrastivo”. En M. Martínez Vázquez (ed.), *Gramática contrastiva inglés- español*, Huelva: Servicio de publicaciones de la universidad de Huelva, pp. 11-24.
- Gerboin, P. y Leroy, C. (1994): *Grammaire d’usage de l’espagnol contemporain*, Paris: Hachette, pp. 332-390.
- Gil, J. (1994): “Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos”. En S. Montesa y A. Garrido Moraga (coords.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación, Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990*, Málaga: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 117-124.
- Gili Gaya, S. (1989): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Bibliograf.
- Gougenheim, G. (1959): «Y a-t-il des prépositions vides en français ?», *Le français moderne*, 27, pp. 1-25.
- Grandguillaume, G. (1983): *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris: Maisonneuve et Larose.
- Grandguillaume, G. (1992): «Par-delà les frontières et les langues», *Annuaire de l’Afrique du nord 1990*, Paris: CNRS Éditions, pp. 345-350.
- Grevisse, M. (1969): *Précis de grammaire française*, Paris: Duculot.
- Grevisse, M. (1986<sup>12</sup>): *Le bon usage. Grammaire française*, Paris: Duculot.
- Grevisse, M. (1993<sup>13</sup>): *Le bon usage. Grammaire française*, Paris: Duculot.
- Grevisse, M. (1996): *Quelle préposition*, Paris et Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Grevisse, M. (1998): *Le français correct. Guide pratique*, Paris: Duculot.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.
- Gumperz, J. J. (1972): “The communicative competence of bilinguals: some hypotheses and suggestions for research”, *Language in society*, 1, pp. 143-145.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discours Strategies. Studies in interactional sociolinguistics*, Cambridge University Press.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2005): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid: Arco-Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): *Principios de sintaxis funcional*, Madrid: Arco Libros.
- Hagège, C. (1996): *L’enfant aux deux langues*, Paris: Éditions Odile Jacob.



- Hammami, M. y Dutrey, J. F. (2006/3): “L’enseignement du français en Tunisie: un programme ambitieux de rénovation et de soutien», *Le français aujourd’hui*, 154, pp. 67-74.
- Hamon, A. (1983): *Grammaire pratique*, Paris: Hachette.
- Hanī, J. D. (1995): *Al-mufīd fī al- naḥw wa al-ṣarf wa al-i‘rāb*, Bouzria: Al-matba‘ā al-ŷazairiyya.
- Ḥasan, ‘A. (1983): *Al-naḥw al-wāfī*, Tomo 2, Egipto: Dār al-ma‘ārif.
- Haugen, E. (1956): *Bilingualism in the Americas*, Publication of The American Dialect Society.
- Haywood-Nahmad (1992): *Nueva gramática árabe*, Madrid: Editorial Coloquio.
- Hernández Alonso, C. (1984): *Gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- Horno Cheliz, M. C. (2002): *Lo que la preposición esconde*, Zaragoza: Pressas universitarias de Zaragoza.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva. Consulta en línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) el 20 de enero de 2012.
- Jackson, H. (1981): “Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English”. En J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher*, Oxford: Pergamon, pp. 195-205.
- James, C. (1980): *Contrastive analysis*, London: Longman.
- Job, B. y Mis, B. (1984): *Comment dire? Elementos de gramática de la lengua francesa*, Madrid: CLE International.
- Keil, R. (1990): «Le français en Tunisie: aperçus et apories». En J. Pleines (dir.), *La linguistique au Maghreb – Maghreb linguistics*, Rabat: Okad, pp. 175-221.
- Koulayan, N. (2005): «Maghreb: Francophonie et approche sociolinguistique durant les décennies 60-70 et 80-90», *Synergies Monde arabe*, 2, pp. 8-20.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Traducción española de Fernández, J. A. (1973): *Lingüística contrastiva Lenguas y Culturas*, Madrid: Ediciones Alcalá.
- Lado, R. (1964): *Language teaching: a scientific approach*, New York: Mac Graw Hill.
- Lamíquiz, V. (1987): *Lengua española. Método y estructuras lingüísticas*, Barcelona: Ariel.

- Laroussi, F. (1996): «Le français en Tunisie aujourd'hui». En D. Robillard y M. De Beniamino (eds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Paris: Champion, pp. 705-721.
- Laroussi, F. (1997): *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen: Publication de l'Université de Rouen.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994): *An introduction to second language acquisition research*. Versión española de Molina Martos, I. y Benítez Pérez, P. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Lawson, S. y Sachdev, I. (1997): «Accommodation communicative en Tunisie». En F. Laroussi (ed.), *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen: Publication de l'Université de Rouen, pp. 101-114.
- López, M. L. (1970): *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*, Madrid: Gredos.
- Losada Durán, J. R. (2001): “Buscando un modelo de gramática contrastiva”. En J. R. Losada Durán (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de lingüística contrastiva, bilingüismo, traducción e a súa aplicación ó ensino das linguas: Facultade de Humanidades, Universidade de Vigo, 6 ó 8 de maio de 1998*, Vol.1, Vigo: Servicio de publicacións da Universidade de Vigo, pp. ix-xxi.
- Losada Durán, J. R. (2001): “La lingüística contrastiva en la enseñanza de segundas lenguas”. En J. R. Losada Durán (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de lingüística contrastiva, bilingüismo, traducción e a súa aplicación ó ensino das linguas: Facultade de Humanidades, Universidade de Vigo, 6 ó 8 de maio de 1998*, Vol.1, Vigo: Servicio de publicacións da Universidade de Vigo, pp. 67-79.
- Luque Durán, J. D. (1974): *Las preposiciones. I: Valores generales*, Madrid: SGEL.
- Luque Toro, L. (2001): *Locuciones preposicionales*, Granada: Granada Lingvistica.
- Luque Toro, L. (2009): *Diccionario contextual de locuciones preposicionales*, Granada: Granada Lingvistica.
- Maamouri, M. (1990): «Impact des développements technologiques récents sur l'enseignement de l'arabe standard en Tunisie». En G. Gagné, M. Pagé y E. Tarrab, *Didactique des langues maternelles*, Paris: Éditions universitaires-De Boeck université, pp. 47-61.
- Marcos Marín, F. (1984): *Curso de gramática española*, Madrid: Cincel.
- Marcos Marín, F. (2004): “Aportaciones lingüísticas de la lingüística aplicada”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de*

*profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 25-42.

- Marcos Marín, F.; Satorre Grau, F. J. y Viejo Sánchez, M. L. (1998): *Gramática Española*, Madrid: Síntesis.
- Martín Morillas, J. M. (1997): “La lingüística contrastiva: desarrollo histórico, abarque, orientaciones, problemas y métodos”. En J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Panorama de la lingüística actual*, Granada: Método Ediciones, pp. 153-171.
- Martínez Agudo, J. De D. (2004): *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada: Grupo Editorial Universitario, D. L.
- Martínez, J. A. (1994): “Entre tú y yo: Sujeto con preposición”. En *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid: Istmo, pp. 13-40.
- Marzouki, S. (2007/3): «La francophonie des élites: le cas de la Tunisie», *Hérodote*, 126, p. 35-43.
- Matte Bon, F. (1992a): *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, Tomo 1, Madrid: Difusión.
- Matte Bon, F. (1992b): *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua*, Tomo 2, Madrid: Difusión.
- Medina López, J. (1997): *Lenguas en contacto*, Madrid: Arco Libros.
- Melis, L. (2003): *La préposition en français*, Paris: Ophrys.
- Mellado Blanco, C. y Domínguez Vázquez, M. J. (1999): “Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático”. En T. E. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (coords.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 492-497.
- Mendizábal de la Cruz, N. (2012): “Valores semánticos de la preposición *en*: el caso del español de México en un corpus de entrevistas orales”, *AnMal Electrónica*, 33, pp. 123-146. Consulta en línea <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Toshiba/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ValoresSemanticosDeLaPreposicionEn-4082120.pdf> el 23 de enero de 2013.

- Miled, M. (2007/1): «Le français langue seconde en Tunisie: une évolution sociolinguistique et didactique spécifique», *Le français aujourd'hui*, 156, pp. 79-86.
- Moatassime, A. (1992): *Arabisation et langue française au Maghreb*, Paris: P.U.F.
- Monnerie, A. (1999): *Le français au présent: Grammaire*, Paris: Didier Hatier.
- Moreno Cabrera, J. C. (2003): *El universo de las lenguas. Clasificación, denominación, situación, tipología, historia y bibliografía de las lenguas*, Madrid: Castalia.
- Moreno Fernández, F. (1995): “La enseñanza del español como lengua extranjera”. En M. De Tamarón (dir.), *El peso de la lengua española en el mundo*, Valladolid: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 195-233.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Madrid: Ariel.
- Moreno, C. y Tuts, M. (1998): *Las preposiciones: Valor y función*, Madrid: SGEL.
- Morera Pérez, M. (1988): *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*, Puerto del Rosario: Servicio de publicaciones del Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Morera Pérez, M. (1994): “La función sintáctica “Régimen preposicional””, *Lingüística española actual*, XVI/2, Madrid: Arco Libros, pp. 215-228.
- Morera Pérez, M. (1998): *Teoría preposicional y origen y evolución del sistema preposicional español*, Tomo1, Puerto del Rosario: Servicio de publicaciones del Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Mosquera Gende, I. (1999): “La importancia de las lenguas muertas en la enseñanza de una lengua a extranjeros”. En T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (coords.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE (Santiago de Compostela: 23-26 de septiembre de 1998)*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 309-315.
- Moussaoui, R. (2013): “À l’ombre des printemps arabes, le réveil des Berbères». Consulta en línea <http://www.humanite.fr/monde/lombre-des-printemps-arabes-le-reveil-des-berberes> el 22 de octubre de 2013.
- Mugāliša, M. H. (1991): *Al-naḥw al-šāfi*, Jordania: Dār al- bašīr.

- Múñoz Sánchez-Brunete, J. (2003): “La enseñanza del español en los países del Magreb. Datos generales”. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Consulta en línea [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_03/munoz/p01.html](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p01.html) 15 de diciembre de 2010
- Myers-Scotton, C. (1993): *Social motivations for code switching. Evidence from Africa*, Oxford: Clarendon Press.
- Naccache, G. (1989): «Langue et société en Tunisie», *Cahiers Tunisiens*, 3, pp. 16-21.
- Náñez Fernández, E. (1988): “Sobre el ligamento prepositivo”. En *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Historia de la lengua: el español contemporáneo*, Vol.1, Madrid: Castalia, pp. 459-479.
- Náñez Fernández, E. (1990): *Uso de las preposiciones*, Madrid: SGEL.
- Náñez Fernández, E. (1995): *Diccionario de construcciones sintácticas del español. Preposiciones*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid Cantoblanco.
- Nebrija, A. (1989<sup>13</sup> [1492]): *Gramática de la lengua castellana*, Estudio y edición Antonio Quilis, Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Nemser, W. (1971): “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”. En J. M. Liceras (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, pp. 51-61.
- Nussbaum, L. (2001): “El discurso en el aula de lenguas extranjeras”. En L. Nussbaum y M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Síntesis, pp. 137-172.
- Osuna García, F. (1991a): *Función sintáctica y semántica de las preposiciones*, Málaga: Ágora.
- Osuna García, F. (1991b): *Las funciones referenciales en el castellano como bases de una gramática constructiva*, Granada: Publicaciones del Monte de piedad y Caja de ahorros de Córdoba.
- Oueslati, H. (2001): “La enseñanza del español en Túnez”. Consulta en línea <http://www.galeon.com/hedioues/> el 02 de enero de 2009.
- Pavón Lucero, M. V. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Vol.1, Capítulo 9, Madrid: Espasa Calpe, pp. 565-656.

- Payrató, L. (1998): *De professió, lingüista. Panorama de la lingüística Aplicada*, Barcelona: Empúries.
- Penadés Martínez, I. (1999): “La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español”. En I. Penadés Martínez (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (Español-portugués y español-chino)*, Serie Master E/LE Universidad de Alcalá, Madrid: Edinumen, pp. 1-17.
- Penadés Martínez, I. (2003): “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Linred: Lingüística en la red*, pp.1-29. Consulta en línea [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf) el 03 de abril de 2008.
- Penadés Martínez, I. (2008): “Las preposiciones. Para combinar palabras”. En M. Martí Sánchez, I. Penadés Martínez y A. M. Ruiz Martínez, *Gramática española por niveles*, Vol.1, Capítulo 7, Madrid: Edinumen, pp.361-388.
- Perea Siller, F. J. (2007): “Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera”, *Marco ELE Revista de didáctica. Español como lengua extranjera*, 5, pp.1-13. Consulta en línea <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996c117490e/preposiciones.pdf> el 11 de febrero de 2012.
- Poisson-Quinton, S.; Mimran, R. y Mahéo-Le Coadic, M. (2002): *Grammaire expliquée du français*, CLE International.
- Poplack, S. (1988): «Conséquences linguistiques du contact de langues». En R. Duran (ed.), *Latino discourse and communicative behavior*, New Jersey: Ablex, pp. 169-184.
- Porquier, R. (1977): “L’analyse des erreurs. Problèmes et perspectives”, *Etudes de linguistique appliquée*, 25, Paris: Didier, pp. 23-41.
- Porto Dapena, J. Á. (1987): “Contribución a una teoría de las preposiciones: Factores que determinan la elección de éstas en el discurso”, *Thesaurus*, XLII/3, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 623-646.
- Pottier, B. (1962): *Systématique des éléments de relation. Etude de la morphosyntaxe structurale romane*, Paris: Klincksieck.
- Pottier, B. (1966): *Introduction à l’étude de la morphosyntaxe espagnole*, Paris: Hispanoamericanas.
- Pottier, B. (1976): “Espacio y tiempo en el sistema de las preposiciones”, *Lingüística moderna y filología hispánica*, Madrid: Gredos, pp. 144-153.

- Quilis, A. (2002): *La lengua española en el mundo*, Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial de la Universidad de Valladolid.
- Quilis, A.; Esgueva, M.; Gutiérrez, M. L. y Ruiz-Va, P. (1993): *Lengua española. Curso de acceso*, Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, (La preposición y el grupo preposicional), Vol.2, Madrid: Espasa Calpe, pp. 2223-2284.
- Rebollo Torío, M. Á. (2002): “¿Preposiciones? Y Sujetos”, *Revista de investigación lingüística*, Vol.5, nº1, pp. 209-227.
- Regueiro Rodriguez, M. L. (2014): “El desafío preposicional en ELE: A propósito de “Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus” de Leonardo Campillos Llanos”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Vol.8, nº6. Consulta en línea  
[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_52f67c5186b38](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52f67c5186b38). pdf el 13 de mayo de 2014.
- Richards, J. C. (1971): “A noncontrastive approach to error analysis”. En B. Wallace Robinett y J. Schachter (1983): *Second Language Learning Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, University of Michigan Press, pp. 197-208.
- Richards, J. C.; Platt, J. y Platt, H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Riguet, M. (1984): *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme – Analyse du cas tunisien*, Paris: Publications de la Sorbonne.
- Riley, P. (2003): “Le linguisme multi- poly-pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques». En F. Carton y P. Riley (eds.), *Le français dans le monde. Recherches et applications. Vers une compétence plurilingue*, CLE International, pp. 8-17.

- Riloba, F. (1986): *Gramática árabe-española con Crestomatia de lecturas árabes*, Madrid: Edelsa / Edi 6.
- Ringbom, H. (1999): “Contrastive and error analysis”. En B. Spolsky (ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford: Elsevier Science, pp. 489-495.
- Robert, P. (1996): *Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris: Le Robert.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2004): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (2002): *Español 2000. Nivel Elemental. Alumno*, Madrid: SGEL.
- Santos De La Rosa, I. (2012): “Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos”, *Marco ELE Revista de didáctica. Español como lengua extranjera*, 14, pp.1-15. Consulta en línea [http://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades\\_arabofono.pdf](http://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades_arabofono.pdf) el 10 de enero de 2013.
- Santos Gargallo, I. (1991): *Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 391-410.
- Sarmiento, R. (1997): *Manual de corrección gramatical y de estilo. Español normativo, nivel superior*, Madrid: SGEL.
- Sarmiento, R. y Sánchez, A. (1989): *Gramática básica del español. Norma y uso*, Madrid: SGEL.
- Saya, M. (2005/2): «Le français en Tunisie: comment le nommer», *Synergies Monde arabe*, 2, pp. 97-104.



- Sayah, M.; Nagem, R. y Zaghouni, H. (2009): «La langue arabe, histoire et controverses», *Synergies (Espagne)*, 2, pp. 63-78.
- Schachter, J. (1974): “An error in error analysis”. En B. Wallace Robinett y J. Schachter (1983): *Second Language Learning Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, University of Michigan Press, pp. 354-362.
- Schachter, J. y Celce-Murcia, M. (1971): “Some reservations concerning error analysis”. En B. Wallace Robinett y J. Schachter (1983): *Second Language Learning Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, University of Michigan Press, pp. 272-284.
- Schmidely, J.; Alvar Ezquerro, M. y Hernández González, C. (2001): *De una a cuatro lenguas del español al portugués, al italiano y al francés*, Madrid: Arco Libros, pp. 249-260.
- Seco, M. (1991): *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, Madrid: Espasa Calpe.
- Seco, R. (1988): *Manual de gramática española*, Madrid: Aguilar.
- Selinker, L. (1972): “La interlengua”. En J. M. Liceras (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, pp. 79-101.
- Šerif, M. (1993): *al- naḥw al yāmi‘ī*, El Cairo: Maktabat al-šabāb.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986): *Educación y bilingüismo*, Madrid: Santillana / Unesco.
- Slager, E. (1997): *Pequeño diccionario de construcciones preposicionales*, Madrid: Visor Libros.
- Slama Cazacu, T. (1971): “The romanian-english language project”, YSCECP, Studies 4, pp.226-234. Citado en I. Santos Gargallo (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Söhrman, I. (2007): “La lingüística contrastiva y la tipología lingüística ¿Dos caras de la misma moneda?”. En I. Söhrman, *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco Libros, pp. 13-20.
- Söhrman, I. (2007): “¿Qué nos enseñan los errores y cómo analizarlos?”. En I. Söhrman, *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de*

*lenguas*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco Libros, pp. 67-75.

- Temim, D. (2006/3): «Politiques scolaire et linguistique: quelle (s) perspective (s) pour l'Algérie?», *Le français aujourd'hui*, 154, pp. 19-24.
- Tesnière, L. (1988<sup>2</sup>): *Eléments de syntaxe structurale*, Paris: Klincksieck.
- Torijano Pérez, J. A. (2002): *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español: L-2: expresión escrita*, Tesis Doctoral, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Torijano Pérez, J. A. (2008): “El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español”, *Dicenda: Cuadernos de Filología Hispánica*, 26, Universidad de Salamanca, pp. 235-257.
- Trujillo, R. (1971): *Notas para un estudio de las preposiciones españolas*, Boletín del instituto Caro y Cuervo, Thesaurus, XXVI.
- Tullon, H. (2009): «Arabe et français dans les systèmes éducatifs tunisien et marocain au tournant du XXI siècle», *Synergies (Tunisie)*, 1, pp. 39-51.
- Valero Garcés, C. y Llundà Giménez, E. (1999): “La lingüística contrastiva no es un fósil. Análisis y discusión de las últimas tendencias, aplicaciones y perspectivas”. En J. De las Cuevas y D. Fasla (eds.), *Contribuciones al estudio de la lingüística aplicada*, Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 295-308.
- Vázquez, G. (1991a): *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*, Tesis Doctoral, Universidad Libre de Berlín.
- Vázquez, G. (1991b): *Análisis de errores y aprendizaje del español lengua extranjera*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Veltcheff, C. (2006/3): «Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ?», *Le français aujourd'hui*, 154, pp. 83-92.
- Vez Jeremías, J. M. (1984): *Claves para la lingüística aplicada*, Madrid: Librería Agora.
- Vez Jeremías, J. M. (2004): “Aportaciones de la lingüística contrastiva”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 147-163.

- Vinagre Laranjeira, M. (2005): *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas. Cuadernos de la lengua española* (87), Madrid: Arco Libros.
- Wagner, R. L. y Pinchon, J. (1985): *Grammaire du français classique et moderne*, Paris: Librairie Hachette.
- Waluch-De La Torre, E. (2007): *Análisis comparado de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco*, Tesis Doctoral, Varsovia/Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Wardhaugh, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis". En B. Wallace Robinett y J. Schachter (1983): *Second Language Learning Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, University of Michigan Press, pp. 6-14.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact. Findings and problems*, The linguistic circle of New York.
- Yas Abbas, S. (1995): *Las preposiciones y sus significados*, Madrid: Darek-Nyumba.
- Zorrilla, A. M. (2002): *Diccionario de las preposiciones españolas. Norma y uso*, Argentina: e.d.b.

## OTRAS FUENTES EN LA RED -WEBGRAFÍA

- "Datos mundiales de la educación. Séptima edición 2010-2011 (Tunisia)". Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO. Consulta en línea

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Tunisia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Tunisia.pdf) el 15 de diciembre de 2012.

- "El español: una lengua viva. Informe 2016 (Capítulo1: El español en cifras)". Consulta en línea

[http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2016.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf) el 28 de agosto de 2016.

- El Instituto Cervantes de Túnez. Consulta en línea

<http://tunez.cervantes.es/es/default.shtm> el 15 de diciembre de 2012.

- La Constitución de la República Tunecina de 2014. Consulta en línea

[http://www.iort.gov.tn/WD120AWP/WD120Awp.exe/CTX\\_8028-219-BUNPhDTwJK/Principal/SYNC\\_-1275099796](http://www.iort.gov.tn/WD120AWP/WD120Awp.exe/CTX_8028-219-BUNPhDTwJK/Principal/SYNC_-1275099796) el 20 de julio de 2014.

■La Ley de orientación de la educación y de la enseñanza nº 30 del 23 de julio de 2002 (Artículo 9). Consulta en línea

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tunisie-loi-2002-educ.htm> el 03 de enero de 2013.

■Ministerio tunecino de la Educación. Consulta en línea <http://www.edunet.tn> el 27 de febrero de 2015.

■“Sedes en el mundo”. Consulta en línea

[http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/direcciones\\_contacto/sedes\\_mundo.h](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm)  
[tm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm) el 10 de octubre de 2013.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Transcripción fonética del alfabeto de la lengua árabe en español**

El alfabeto árabe consta de veintiocho letras consonánticas que se escriben de derecha a izquierda<sup>408</sup> y varían parcialmente su grafía según sea su posición en la palabra (inicial, media, final o aislada).

Para los efectos aquí oportunos, exponemos a continuación las letras del árabe en su posición aislada y sus transcripciones<sup>409</sup> en la lengua española:

Nombre de las letras	Forma gráfica	Sonido o equivalente	Transcripción
Alif	ا	Signo ortográfico polivalente a, e, i, o, u	◌ / ā
Bā◌	ب	B	b
Tā◌	ت	T	t
Ṭā◌	ط	z española	ṭ
Yīm	ي	j francesa o inglesa	ȳ
Hā◌	ح	h aspirada fuerte	ḥ
Jā◌	خ	j castellana	J
Dāl	د	D	D
Ḍāl	ذ	th inglesa	Ḍ
Rā◌	ر	R	R
Zāy	ز	z silbante o z catalana	Z
Sīm	س	S	S
Šīm	ش	ch francesa o sh inglesa	Š
Ṣād	ص	s enfática	ṣ
Ḍād	ض	d enfática	ḍ
Ṭā	ط	t enfática	ṭ
Ḍā◌	ظ	th inglesa enfática	Ḍ / ṣ
‘Ayn	ع	a gutural	‘
Gayn	غ	g fricativa	G
Fā◌	ف	F	F
Qāf	ق	q, k gutural	Q
Kāf	ك	K	K
Lām	ل	L	L
Mīm	م	M	M
Nūn	ن	N	N
Hā◌	ه	h inglesa aspirada suave	H
Uāu	و	u semiconsonante	u / ū / w
Yā◌	ي	i semiconsonante	y / ī

<sup>408</sup> La lengua árabe carece de mayúscula.

<sup>409</sup> La transcripción es un sistema gráfico empleado por los arabistas al escribir palabras árabes en caracteres latinos, de modo que se facilita la representación de aquellos fonemas que no tienen correspondientes gráficos en la lengua española.

Para la transcripción gráfica adoptamos el sistema propuesto por Riloba (1986:3-4), realizamos algunas modificaciones con el objeto de simplificar más al lector la lectura de la grafía árabe.

Salta a la vista el hecho de que el árabe posee un alfabeto que comprende una amplia gama de sonidos consonánticos, lo cual supone indudablemente una ventaja para el nativo árabe en general y para el alumno tunecino en particular constituyendo una base útil que hace que un sistema fonológico como el del español sea fácilmente asimilable.



## **ANEXO 2**

**Pruebas que elaboraron los alumnos tunecinos de primer nivel de  
español en la Enseñanza Secundaria. Claves**

Nombre y apellido:

Curso: PRIMER NIVEL

I- Elige la preposición adecuada:

1. Mi hermana va ..... Italia cada verano.
  - a) en
  - b) para
  - c) a
2. Francisco siempre habla ..... voz alta.
  - a) a
  - b) en
  - c) por
3. Mi tío tiene una máquina ..... escribir muy antigua.
  - a) Ø
  - b) a
  - c) de
4. Juan visita a sus abuelos dos veces ..... la semana.
  - a) por
  - b) a
  - c) en
5. .... mí Pedro es como un hermano.
  - a) Por
  - b) A
  - c) Para
6. He visto ..... Julia pasar ..... bicicleta.
  - a) Ø ... a
  - b) Ø ... sobre
  - c) a ... en
7. Este chico va ..... ciudad ..... ciudad vendiendo ropa.
  - a) de ... a
  - b) Ø ... en
  - c) de ... en
8. Siempre saco dinero ..... mi tarjeta de crédito.
  - a) por

- b) con  
c) de
9. Su prima quiere comprar unos zapatos..... cuero ..... treinta euros.  
a) en ... a  
b) de ... a  
c) de ... por
10. ¿ ..... cuánto está el kilo de naranjas?  
a) Ø  
b) A  
c) En
11. Es enfermera en una clínica del centro, trabaja diariamente ..... las dos ..... las ocho de la tarde.  
a) de ... a  
b) entre ... a  
c) desde ... hasta
12. ¿Tu hermana es la chica ..... pelo negro?  
a) a  
b) de  
c) con
13. El entrenador dice que debemos correr ..... dos ..... dos.  
a) Ø ... por  
b) Ø ... Ø  
c) de ... en
14. Es difícil ..... encontrar trabajo hoy en día.  
a) de  
b) para  
c) Ø
15. Esta camisa es ..... mi hermano, la compró ..... el mes pasado.  
a) a ... Ø  
b) de ... Ø  
c) para ... en

Nombre y apellido:

Curso: Primer nivel

II- Completa las frases siguientes con la preposición adecuada en los casos en que sea necesario (a-de-entre-hasta-desde- Ø- para-por-con-en-sobre):

1. Me gusta hacer deporte ..... la tarde.
2. La clase de español empieza ..... las cuatro.
3. Su sobrina se casa ..... Navidad.
4. .... Madrid ..... Barcelona hay ocho horas de trayecto.
5. .... la mañana el banco abre ..... nueve .....dos.
6. Mi amiga está de vacaciones ..... París ..... su novio.
7. El tenista Rafael Nadal es español, ..... Mallorca.
8. Juan ya no vive ..... México.
9. Debes estudiar mucho ..... aprobar los exámenes.
10. Los libros que están ..... la mesa, son míos.
11. El profesor es simpático ..... todos sus alumnos.
12. Este ordenador portátil es ..... mi colega, es suyo.
13. La panadería está ..... el estanco y la librería.
14. Va a casa de sus abuelos tres veces ..... semana.
15. Es bueno ..... ayudar ..... los demás.

## CLAVES

### Prueba I

1.c; 2.b; 3.c; 4.b; 5.c; 6.c; 7.c; 8.b/c; 9.c; 10.b; 11.c; 12.b; 13.c; 14.c; 15.b

### Prueba II

1.por; 2.a; 3.en; 4.De-a/Desde-hasta; 5.Por...de...a; 6.en...con; 7.de; 8.en; 9.para; 10.en/sobre; 11.con; 12.de; 13.entre; 14.en/por; 15.Ø...a

### **ANEXO 3**

**Pruebas que elaboraron los alumnos tunecinos de segundo nivel de  
español en la Enseñanza Secundaria. Claves**

Nombre y apellido:

Curso:

I- Completa las frases siguientes con la preposición adecuada en los casos en que sea necesario (en-para-con-por-entre-desde-a-de-sobre-hasta-Ø-hacia):

1. .... Madrid .... Barcelona hay ocho horas de trayecto.
2. .... la mañana el banco abre .... nueve ....dos.
3. Mi amiga está de vacaciones .... París .... su novio.
4. El tenista Rafael Nadal es español, .... Mallorca.
5. Debes estudiar mucho .... aprobar el bachillerato.
6. El profesor es simpático .... todos sus alumnos.
7. Este ordenador portátil es .... mi colega, es suyo.
8. Vamos al gimnasio tres veces .... semana.
9. Es bueno .... ayudar .... los demás.
10. Encontré ayer .... tu sobrina, la .... pelo negro.
11. El alumno se sienta .... la mesa .... fastidiar a la profesora.
12. Fui .... Egipto con dos amigos el año pasado.
13. Mi hijo cumple .... dos años .... el 24 de noviembre.
14. Ha bebido el vaso .... leche de un trago.
15. Mi marido me ha comprado un reloj .... oro .... cien euros.
16. Juan ya no vive .... México, se ha instalado hace un año .... Malta.
17. Me quedaré en la biblioteca .... las ocho.
18. Tu compañero de clase ha dejado esta carta .... ti.
19. No puedo estar a las cinco en punto, intentaré venir .... las seis.
20. El centro cultural francés está .... la iglesia y el teatro municipal.

## CLAVES

### Prueba I

- 1.De-a/Desde-hasta; 2.Por...de...a; 3.en...con; 4.de; 5.para; 6.con; 7.de; 8.en/por; 9. Ø...a; 10.a...de; 11.en/sobre...para; 12.a; 13.Ø... Ø; 14.de; 15.de...por; 16.en...en; 17.hasta; 18.para; 19.hacia/sobre; 20.entre

Nombre y apellido:

Curso:

II- Ensayo:

- Describe cómo pasas un día normal de tu vida de estudiante.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....